

TESIS DOCTORAL

*El desarrollo de las competencias
emocionales como herramienta
para la mejora de la
interpretación musical en las
enseñanzas de música en
conservatorios*



*Autora: Emília Àngeles Campayo Muñoz
Director de tesis: Dr. Alberto Cabedo Mas*



Universitat Jaume I

*Facultat de Ciències Humanes y
Socials*

Departament de Educació

*Programa de Doctorado: Educació
Secundària*



MAYO 2017

TESIS DOCTORAL

*El desarrollo de las competencias
emocionales como herramienta para
la mejora de la interpretación musical
en las enseñanzas de música en
conservatorios*



Autora: Emília Angeles Campayo Muñoz
Director de tesis: Dr. Alberto Cabedo Mas



Universidad Jaume I

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Educación

Programa de Doctorado: Educación Secundaria



MAYO 2017

Dedicado a mis padres, Emilia y Julián, quienes siempre han confiado en mí y me han apoyado en todas mis decisiones. Muchas gracias!

Agradecimientos

Aunque realizar la tesis doctoral en 3 años a la vez que he estado trabajando ha sido duro, recuerdo todo el proceso con mucho cariño y gratitud. Esto es debido a que todas las personas involucradas en el desarrollo de esta tesis han mostrado una gran calidad humana.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a los alumnos participantes en la investigación, pues sin ellos no habría investigación posible. También dar las gracias sus padres por su actitud abierta y buena predisposición a que sus hijos participaran en el estudio. También estoy enormemente agradecida a los profesores participantes – Gabriel y Amparo- y por supuesto al equipo directivo del conservatorio de música de La Vall d'Uixó, quienes procuraron facilitar en todo momento las condiciones para que la investigación se pudiera llevar a cabo.

Muchas son las gracias que he de dar al Dr Alberto Cabedo Mas, mi director de tesis. Aparte de su excelente labor como guía durante todo el proceso de la investigación, supo transmitirme la fuerza y el ánimo necesarios para desarrollar una tesis de mención internacional y por artículos; cuestiones que no me habría planteado por mí misma. Además, el espíritu inquieto y la iniciativa del Dr Cabedo, me ha servido para conocer un mundo de nuevas posibilidades en el terreno profesional que han resultado ser de lo más motivadoras para mí. Por todo eso y por ayudarme siempre de buena gana con todas mis dudas durante todo el proceso de la investigación, mil gracias Alberto!

He tenido el privilegio y la fortuna de trabajar con el Dr David Hargreaves, quien accedió a supervisar la parte del trabajo que desarrollé durante mi estancia en Roehampton

(los resultados). Aparte de todo lo que aprendí en el ámbito de la psicología de la música, he de destacar la voluntad de David Hargreaves por facilitarme todo el proceso para que pudiera realizar la estancia en Roehampton. Si bien todo ya es motivo más que suficiente para sentirme más que agradecida, también he de dar las gracias al Dr Hargreaves por la amabilidad que mostró hacia mi persona en todo momento, ya que pude trabajar con él sintiéndome cómoda y confiada.

He de dar muchas gracias al Dr Antonio Latorre Beltrán, quien accedió de forma desinteresada y sin conocerme de nada a ayudarme con el diseño y desarrollo de la metodología.

También he de agradecer a los Drs David Forrest y Alfredo Bautista las sugerencias aportadas para enriquecer la investigación.

Importante fue la participación de la experta en metodología, Lidón Moliner, y los tres colegas críticos, Anna Vernia, Miguel Saura y María Bernat, quienes participaron a lo largo de la investigación y ayudaron a mejorarla a través de sus diversas aportaciones. Muchísimas gracias a cada uno de ellos.

Por último, y no menos importante, tengo que dar las mil gracias a José Luis Cuenca Sánchez-Medina, quien ha sido mi gran apoyo en los peores momentos del proceso.

*“La música humana
es la armonía que debería conocer todo aquel que aspire a la
contemplación de su ser” (Zarlino citado en Godwin, 1986, p.
134)*

ÍNDICE

Resumen	1
OBERTURA: JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL ESTUDIO	3
1. Introducción	5
2. Motivaciones personales	7
3. Identificación del problema.....	9
4. Hipótesis y objetivos.....	10
4.1 Objetivos generales.....	11
4.2 Objetivos específicos	11
5. Estructura de la tesis	11
CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1. Contextualización de la institución: los conservatorios de música en España.....	25
1.1. Asignaturas correspondientes al 3r curso de enseñanzas elementales de piano.....	29
2. Análisis curricular	31
3. Educación musical y competencias emocionales: interconexión entre ambos conceptos y estado de la cuestión.....	42
3.1 Revisión 1	43
MANUSCRITO 1	45
Introducción.....	48
Método	52
Resultados	55
<i>Música y emoción</i>	<i>56</i>
<i>Música y neurociencia.....</i>	<i>59</i>
<i>Música y conducta.....</i>	<i>63</i>
Discusión	67

<i>El desarrollo de las competencias emocionales a través de la experiencia musical</i>	67
<i>Hacia una inclusión positiva de las competencias musicales en el aula de música</i>	69
Referencias bibliográficas.....	72
3.2 Revisión 2	80
MANUSCRITO 2.....	83
Introduction.....	85
Methods	88
<i>Search criteria</i>	88
<i>Selection of studies</i>	88
Results	92
<i>Correlation between playing a musical instrument and emotional development</i>	92
<i>Relationship between brain development and music education</i>	96
<i>Development of emotional skills as an integral part of music lessons</i>	98
<i>Benefits of playing a musical instrument</i>	101
<i>Musical and social and emotional skills development in disabled children</i>	105
Conclusions.....	107
References.....	111
3.3 Revisión 3	117
MANUSCRITO 3.....	119
Introduction.....	121
Parents.....	122
Teachers.....	126
Conclusion	128
References.....	129
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	135
1. Paradigma metodológico	137
2. Contextualización de la investigación	139

2.1 Conservatorio de la Vall d'Uixó	139
2.2 Casos de estudio	140
2.3 Consideraciones éticas	143
3. Método de investigación	144
3.1 Modelo aplicado.....	147
3.1.1 Proceso de investigación-acción.....	148
4. Técnicas de recogida y registro de la información ..	148
4.1 Técnicas basadas en la observación	149
4.1.1 Observación participante.....	149
4.1.2 Diario del profesor.....	150
4.2 Técnicas basadas en la conversación	150
4.2.1 Entrevista	150
4.2.2 Protocolo de evaluación CE-360°	155
4.3 Medios audiovisuales	158
4.3.1 Grabaciones de vídeo	158
5. Estructura del ciclo general	159
5.1 Primera fase: Planificación	160
5.1.1 Hipótesis de acción.....	160
5.1.2 Objetivos	161
5.1.2.1 Objetivo general.....	161
5.1.2.2 Objetivos específicos	161
5.2 Segunda fase: Acción.....	171
5.3 Tercera fase: Observación.....	172
5.4 Cuarta fase: Reflexión.....	173
5.6 Resumen de lo acontecido en cada uno de los	
ciclos de la investigación.....	174
5.6.1 Primer ciclo	175
5.6.2 Segundo ciclo	176
5.6.3 Tercer ciclo.....	176
6. Programa DECEAM	177
MANUSCRITO 4	179
Introducción.....	181
Diseño del programa DECEAM	183

<i>Planificación</i>	183
<i>Propuesta de actividades</i>	184
<i>Secuenciación de las actividades</i>	189
Implementación del DECEAM.....	190
Resultados	190
Conclusiones.....	192
Referencias	192
7. Análisis de datos	194
CAPÍTULO III: RESULTADOS	195
Estudio 1	202
MANUSCRITO 5	205
Introduction.....	207
Method.....	212
Results	216
1. <i>CE-360° assessment protocol analysis</i>	216
2. <i>Interviews, videos and teacher’s diary analysis</i>	221
.....	221
2.1 <i>Active listening</i>	222
2.2 <i>Respect</i>	222
2.3 <i>Empathy</i>	223
2.4 <i>Share emotions</i>	223
2.5 <i>Receptive and expressive communication</i>	224
2.6 <i>Cooperation</i>	224
Discussion.....	225
Implications for teaching	229
References.....	229
Estudio 2	237
MANUSCRITO 6.....	239
Introduction.....	241
Methodology	247
Results	249
1. <i>CE-360° assessment protocol analysis</i>	250

2. Interviews, videos and teacher's diary analysis.....	256
.....	256
2.1 Emotional awareness	256
Emotional self-awareness	256
Naming emotions	256
2.2 Emotional regulation	257
Emotional expression	257
Emotional control.....	257
2.3 Emotional autonomy	260
Self-motivation	260
Responsibility	260
Self-esteem	261
Self-confidence.....	262
Positive view	262
Discussion.....	263
References.....	266
Estudio 3	273
MANUSCRITO 7	275
Introducción.....	279
Método	284
Resultados	286
1. Apoyo padres	286
1.1 Diferentes formas de apoyos: interés por su	
proceso de aprendizaje y apoyo en los momento difíciles..	286
1.2 Expectativas y presión.....	288
2. Apoyo profesores	289
2.1 Creencia del profesorado en las posibilidades del	
alumno.....	289
2.2 Relación profesor-alumno	290
3. Iguales.....	291
3.1 La clase colectiva como oportunidad para las	
relaciones sociales.....	291
3.2 Respeto y confianza entre compañeros	292
Discusión	292

Referencias bibliográficas	298
Estudio 4	305
MANUSCRITO 8.....	307
Introducción.....	311
Metodología	314
Resultados	317
<i>Concentración</i>	318
<i>Constancia</i>	319
<i>Organización</i>	320
<i>Gestión de retos</i>	321
<i>Disfrute</i>	323
Discusión	324
Referencias	328
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES GENERALES Y	
CONSIDERACIONES FINALES	333
1. Conclusiones generales.....	336
2. Consideraciones finales.....	345
3. Limitaciones	350
4. Futuras líneas de investigación.....	351
CODA.....	353
REFERENCIAS	357
Referencias bibliográficas.....	359
Legislación	368
ANEXO I: ENTREVISTAS	373
ANEXO II: DIARIO DEL PROFESOR.....	535
ANEXO III: CUESTIONARIO CE-360°	637
ANEXO IV: FICHA ACTIVIDAD ESPECÍFICA.....	645
ANEXO V: INFORME DE EVALUACIÓN.....	649
ANEXO VI: PLANTILLA EXPERTOS	657

ANEXO VII: COLABORACIONES Y AUTORIZACIONES	661
ANEXO VIII: TRACKS DE VÍDEOS	
CORRESPONDIENTES A LAS CLASES.....	669

TABLA DE CONTENIDOS

Tablas

Tabla 1. Estructura y características de los artículos que componen el cuerpo de la investigación	13
Tabla 2. Estructura del plan de estudios para la especialidad de piano en conservatorios de la Comunidad Valenciana	27
Tabla 3. Currículo enseñanzas elementales de piano en la Comunidad Valenciana	33
Tabla 4. Principios metodológicos de las enseñanzas elementales de música... ..	39
Tabla 5. Clasificación temática de los estudios	54
Tabla 6. Clasificación de los estudios seleccionados	54
Tabla 7. Localización de las funciones de la música en el cerebro	61
Tabla 8. Valuation criteria	91
Tabla 9. Estructura de la entrevista.....	152
Tabla 10. Plan de acción	162
Tabla 11. Actividades transversales de aplicación en las clases de interpretación individual y en grupo	185
Tabla 12. Actividades específicas	188
Tabla 13. Assessments of ítems related to interpersonal skills from CE-360° assessment protocol.....	218
Tabla 14. Average from values of different groups towards the development of interpersonal skills and musical performance.....	220
Tabla 15. Emotional skills and associated subskills.....	242
Tabla 16. Assessments of ítems regarding intrapersonal skills from CE-360° assessment protocol.....	251
Tabla 17. Arithmetic means of the measures of intrapersonal skills and academic performance	254
Tabla 18. Relación entre las distintas competencias emocionales	342

Figuras

Figura 1. Modelo pentagonal del GROPE de competencias emocionales	51
Figura 2. Flow diagram of the process of study selection..	89
Figura 3. Fases de la investigación-acción (Kemmis, 1989)	148
Figura 4. Elementos bases sobre los que diseñar un programa de EE	183
Figura 5. Características de las actividades según su naturaleza individual o grupal.....	184
Figura 6. Mapa del proceso de categorización	197
Figura 7. Tendencias of the development of interpersonal skills and academic performance	221
Figura 8. Tendencias of the development of intrapersonal skills and the musical performance	255
Figura 9. Modelo transaccional de Sameroff	347
Figura 10. Ciclo de retroalimentación en el aprendizaje de las enseñanzas musicales en conservatorios.....	349

Resumen

La presente investigación se enmarca en el ámbito de los estudios musicales en conservatorios. La motivación principal de esta tesis reside en el interés de encontrar nuevas metodologías aplicables dentro de las enseñanzas en conservatorios con tal de favorecer una formación holística del futuro profesional de la música. Para ello, aprovechando la relación entre la música y las emociones, decidimos diseñar un programa de educación emocional *ah hoc* destinado a ser implementado durante un año escolar en las asignaturas de instrumento individual y de conjunto de alumnos de 3er curso de piano de las enseñanzas elementales.

El objetivo principal de esta investigación es observar si los alumnos que desarrollan sus competencias emocionales mejoran su interpretación musical. De esta forma, una formación fundamentada en el desarrollo emocional del estudiante quedaría justificada. La investigación se llevó a cabo mediante el estudio de 3 casos desarrollados como un proceso de investigación-acción. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron la entrevista, la observación, el diario del profesor y un cuestionario para evaluar las competencias emocionales del alumnado (CE-360°). Los resultados y sus implicaciones en el ámbito de las enseñanzas musicales son discutidos.

Palabras clave: competencias emocionales, inteligencia emocional, música, educación emocional, educación musical, conservatorios de música.

Abstract

The present research is framed in the field of music education in conservatoires. Its main motivation lies in the interest of finding new methodologies that can be applied in teaching music in conservatoires in order to promote a holistic education for forthcoming professional musicians. To this aim, taking advantage of the relationship between music and emotions, we designed an *ad-hoc* emotional education program intended to be implemented during an academic year in the subjects of individual instrument and ensemble in students of 3rd year of elementary studies.

The main objective of this research is to observe if students who develop their emotional competences improve their musical performance. In this way, music education based on the student's emotional development would be justified. The research was carried out exploring 3 case studies developed as an action-research process. The techniques used for data collection were interviews, observation, teacher's diary and a questionnaire to evaluate the emotional competences of students (CE-360°). The results and their implications in the field of music education are discussed.

Keywords: emotional skills, emotional intelligence, music, music education, emotional education, conservatories of music

OBERTURA

Justificación e interés del estudio

*Solo la música me
dio la oportunidad de revelar mis emociones¹*

¹ Frase extraída de la película *Sonata de Otoño*, 1978, dirigida por el cineasta y escritor Ingmar Bergman

1. Introducción

La persona equilibrada emocionalmente tiene mayor posibilidad de rendir mejor en cualquier tarea que se proponga realizar (Goleman, 1996). Dado que la inteligencia emocional puede ser predictora del equilibrio emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001), algunos autores se han interesado en su relación con respecto al rendimiento académico en el contexto escolar (Parker et al., 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). Aunque en los estudios realizados se observa una correlación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico, los resultados presentan inconsistencias como consecuencia de “la falta de consenso en cuanto a la definición, operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios” (Jiménez & López-Zafra, 2009, p. 69). Si bien la educación emocional puede ser implementada en distintos ámbitos educativos (Pena & Repetto, 2008), la educación musical supone un escenario idóneo para el trabajo de las emociones dada la inherente conexión existente entre música y emoción (Pellitteri, Stern, & Nakhutina, 1999). La música ofrece la oportunidad al intérprete de concienciar sus propias emociones a través de la interpretación ya que, al interpretar una obra, la música suscita una emoción en el intérprete. Pero el interés de articular el trabajo emocional dentro de la educación musical va más allá de la conexión entre estos dos aspectos: interpretar un instrumento musical con un alto grado de excelencia, que es el objetivo que persiguen las enseñanzas en escuelas de música y conservatorios, requiere de una serie de habilidades que se encuentran estrechamente vinculadas con aspectos emocionales. Por un lado, el intérprete ha de ser, por encima de todo, un comunicador. La conciencia y expresión emocional pueden ser de gran ayuda para ello. Por otro lado, el intérprete ha de aprender a dirigir una serie de emociones

que pueden aparecer en el mundo de la interpretación instrumental para que éstas no acaben derivando en algún tipo de trastorno psicológico. Algunas de estas emociones pueden ser la comparación, la competitividad, la obsesión por la perfección o la ansiedad escénica. Sin embargo, a pesar de la importancia de la educación emocional en el contexto de la educación musical en escuelas de música y conservatorios, es precisamente en este ámbito donde las implementaciones son prácticamente inexistentes (Campayo & Cabedo, 2016). En el ámbito de conservatorios en España solo encontramos una tesis doctoral (Balseira, 2006). Además, la mayoría de estudios que relacionan el desarrollo personal o emocional de la persona con la educación musical están orientados al papel de la música como herramienta para trabajar dichos aspectos (Edgar, 2013; Hallam, 2010; Jacobi, 2012). Sin embargo, a excepción de la tesis arriba citada, tampoco se han encontrado investigaciones que partan de las destrezas emocionales como recurso para mejorar la práctica instrumental. Por esta razón y por la importancia que las emociones tienen en la interpretación de un instrumento, creemos que son necesarias implementaciones orientadas al estudio del papel de la educación emocional en la interpretación del instrumento. De esta forma se podrán constatar resultados que puedan ayudar y respaldar un tipo de pedagogía musical diferente y potencialmente más efectiva a la tradicional aplicada en la actualidad y que, además, favorezca una formación integral del alumnado que le permita adaptarse con éxito a una sociedad que cambia rápida y constantemente. La presente tesis contribuye a este fin implementando un programa de educación emocional, diseñado ad hoc, para alumnos² que cursan el 3º año de las

² A lo del texto se emplea largo el sustantivo genérico masculino considerando que, a menos que sea particularmente especificado, incluye en el discurso tanto al género masculino como al femenino.

enseñanzas elementales de piano en conservatorios.

2. Motivaciones personales

Esta tesis doctoral no es más que una consecuencia del vacío de humanidad que sentí durante mis estudios en conservatorios.

La música siempre ha estado presente en mi vida, pues parte de la familia por parte de padre eran aficionados al acordeón. Mis padres me regalaron un acordeón cuando tenía siete años de edad, el cual acabé aprendiendo a tocar de forma autodidacta. No estando conforme con lo que había aprendido, les pedí a mis padres que me matricularan en el conservatorio. Aunque el acordeón era el instrumento que me gustaba, me vi obligada a elegir otro diferente por la ausencia de la enseñanza de este instrumento en el conservatorios de la ciudad donde crecí, Elda. Fue de esta forma como me inicié en el estudio del piano. Hasta el momento de ir al conservatorio, la música había sido para mí una actividad que me hacía sentir bien conmigo misma y me entretenía mucho. Pero esto cambió al comenzar los estudios en el conservatorio. Pese a que el nuevo instrumento eclipsó al acordeón y me fue gustando cada vez más, mi experiencia al sentarme al instrumento no era tan grata como años anteriores: al estudiar tenía la presión de llegar a clase y tocar todas las notas en el sitio; de lo contrario, me exponía a que el profesor juzgara mi trabajo negativamente. Esta componente se mantuvo a lo largo de toda la carrera de piano en mayor o menor medida, desde el primer año del Grado Elemental hasta el último año del Grado Superior. Primero como estudiante y después como profesora de conservatorios, he podido observar la tendencia de los profesores a juzgar a un alumno en función del *talento* que muestren en un determinado momento. Como estudiante eché en falta que

mis profesores me valoraran por lo que era, en lugar de por lo que tocaba. Como profesora me duele escuchar a mis compañeros juzgar si un estudiante es válido o no para tocar un instrumento en función de lo que haga en clases, sin ni siquiera plantearse que a lo mejor lo que falla es el planteamiento que ellos tienen de la enseñanza y que, en ocasiones, los profesores necesitan utilizar estrategias pedagógicas distintas.

Que la música puede servir para motivar el desarrollo personal no es una cuestión reciente. Reconocidos pedagogos de la música como Willems o Dalcroze ya exploraron esta cuestión y diseñaron sus propios métodos. Si bien estos métodos están destinados a la iniciación a las enseñanzas musicales, mi inquietud era saber si se podría aplicar un tipo de pedagogía orientada al desarrollo de la persona en cualquier nivel de las enseñanzas musicales en conservatorios, y de qué forma se podría aplicar. Motivada por dar coherencia a mi forma de entender la enseñanza musical, decidí realizar el Máster en Música en la especialidad de didáctica de la música. Durante el año que duró el Máster tuve la oportunidad de profundizar en el tema que relaciona la música con las emociones. El Trabajo Fin de Máster (TFM) estuvo centrado en explorar dicha relación y cómo podría influir en la educación musical. Una vez finalizado el Máster sentí la necesidad de implementar aquello que defendía en ese trabajo. Por esa razón me matriculé en el doctorado. Una vez concluida la investigación estoy más motivada para seguir investigando con tal de mejorar mi propia práctica docente, pues son muchas las dimensiones que he observado y que me gustaría explorar. Además, tengo la ilusión de que este tipo de trabajos sirvan para que la enseñanza en conservatorios pueda salir de una pedagogía anclada en la tradición y dar la oportunidad a

nuevas pedagogías más coherentes con las necesidades de los alumnos y de los nuevos tiempos.

3. Identificación del problema

Si examinamos el currículo de las enseñanzas musicales en conservatorios a nivel estatal (Real Decreto 1577/2006) y a nivel autonómico en la Comunidad Valenciana (Decreto 159/2007 para las enseñanzas elementales y Decreto 158/2007 para las profesionales), encontramos una contradicción: aunque se menciona la importancia de favorecer el desarrollo de la persona a través de las enseñanzas musicales, esta faceta no se concreta en ningún objetivo ni contenido, así como tampoco se sugieren distintas formas de llevarla a cabo. Por el contrario, la gran mayoría de los objetivos y contenidos redactados en dichos documentos pertenecen al ámbito técnico-interpretativo. Lo mismo ocurre en los documentos destinados a las enseñanzas superiores de música en estos dos ámbitos competenciales. Se deduce así que la finalidad principal de este tipo de enseñanzas está orientada al desarrollo de las competencias específicas propias de la interpretación musical en detrimento de las competencias generales, y en concreto, de las emocionales. Sin embargo, algunos autores (Bisquerra, 2009a; Chóliz, 2005; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Goleman, 1996) defienden que la persona está integrada por una parte cognitiva y otra emocional que interaccionan de forma conjunta e inseparable de forma que, para que la persona esté equilibrada psicológicamente y pueda rendir en cualquier tarea que realice, es necesario que ambas partes estén en consonancia. Sin embargo, la realidad en las aulas en conservatorios es bien distinta. La enseñanza en conservatorios se desarrolla en base a una serie de normas y estándares de lo que debe ser un buen músico (Nerland, 2007,

p. 400). La creencia de que el talento del alumno ha de desarrollarse de forma natural está muy extendida entre el profesorado de música (Davis, 1994). Esto tiene como consecuencia que el profesor no se plantee si las estrategias didácticas utilizadas son adecuadas o no (Jørgensen, 2000). Otra de las creencias que han fomentado que la didáctica en conservatorios siga tan anclada a la tradición es el hecho de considerar al profesor como una figura a imitar, sobre todo si se trata de un buen intérprete adscrito a cierta escuela (Kingsbury, 1988). Sin embargo, no por ser buen intérprete se es buen profesor, ya que éste necesita desarrollar las estrategias específicas para poder enseñar adecuadamente (Persson, 1996). Así pues, nos encontramos ante un tipo de docencia centralizada en el aspecto técnico (Bomberger, 2001; Subotnik, 2004) en la que la práctica del profesorado no considera contenidos pedagógicos ni psicológicos (Gaunt, 2009). Esta situación fomenta un escenario en el que las frustraciones y cuadros de ansiedad son experiencias cotidianas que podrían dificultar disfrutar y mejorar la interpretación instrumental (Fernández & Escoda, 2015). A esto se le suma las particularidades que la mayoría de los músicos desarrollan por la idiosincrasia de la profesión como son el individualismo, competitividad, pensamiento dicotómico o la crítica y autocrítica destructiva (Dalia, 2008, pp. 34-35). Todos estos aspectos *negativos* de la práctica instrumental podrían reducirse si el alumno adquiere las estrategias emocionales adecuadas.

4. Hipótesis y objetivos

En base a la relación existente entre música y emoción, así como entre educación emocional y rendimiento académico, partimos de la hipótesis de que si las competencias

emocionales mejoran también mejorará la interpretación musical.

Con tal de comprobar la veracidad de la hipótesis formulada, fijamos una serie de objetivos.

4.1 Objetivos generales

- Conocer la literatura existente acerca de la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales y la interpretación musical.
- Observar si el desarrollo de las competencias emocionales influye en la mejora de la interpretación de un instrumento musical.

4.2 Objetivos específicos

- Conocer la relación existente entre música y emoción.
- Explorar si las personas próximas al estudiante – padres, profesores y compañeros- influyen en la interpretación musical de éste.
- Observar si la música tiene potencial para ayudar al desarrollo de las competencias emocionales.
- Estudiar cómo se puede integrar de manera efectiva la educación emocional en el currículo de las enseñanzas musicales en conservatorios.

5. Estructura de la tesis

La presente tesis se desarrolla bajo las directrices marcadas en la Normativa de estudios de doctorado de la Universitat Jaume I, aprobada por el Consell de Govern núm. 19 de 26 de enero de 2012, regulada por el Real Decreto 99/2011 para la *Mención Internacional en el Título de Doctorado* regulados, siendo un requisito para la obtención de dicho título, el estar redactada en dos lenguas diferentes –en este caso español e inglés.

Esta tesis está estructurada incorporando un compendio de artículos relacionados con las distintas partes de la investigación –contextualización, estado de la cuestión, metodología y resultados- tal y como se recoge en el *Artículo 23* de la Normativa antes citada. En la siguiente Tabla aparece la relación de los 8 artículos que componen el cuerpo de esta tesis indicando el idioma en el que han sido redactados, estado en el que se encuentran (publicado, en prensa o pendiente de valorar) y revista de destino, tipo de artículo (revisión, implementación o propuesta de aula) y capítulo al que corresponden.

Tabla 1. Estructura y características de los artículos que componen el cuerpo de la investigación

Tipo de Manuscrito/Localización	Título	Objetivo principal	Idioma	Estado actual
Manuscrito 1 (revisión) Capítulo I	<i>Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical</i>	Establecer una relación entre la competencia emocional y la música.	Español	Publicado <i>Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical</i>
Manuscrito 2 (revisión) Capítulo I	<i>The role of emotional skills in music education</i>	Conocer la literatura existente en torno a cómo el trabajo de las competencias emocionales pueden influir en la interpretación de un instrumento musical.	Inglés	En prensa <i>British Journal of Music Education</i>
Manuscrito 3 (revisión) Capítulo I	<i>How parents' and teachers' emotional skills foster academic performance in school music students</i>	Explorar si la inteligencia emocional de los padres y profesores influyen en el rendimiento académico del estudiante y, más específicamente,	Inglés	Publicado <i>Victorian Journal of Music Education (VJME)</i>

		en la mejora de la interpretación musical del alumnado que cursa enseñanzas musicales.		
Manuscrito 4 (propuesta de aula)	<i>El trabajo de las emociones en el aula de música en conservatorios</i>	Presentar el diseño y el proceso de implementación del programa DECEAM	Español	En revisión
Capítulo II				
Manuscrito 5 (resultados)				
Capítulo III	<i>The role of interpersonal skills in musical performance: case studies of elementary piano students in conservatoires</i>	Explorar la relación existente entre las competencias interpersonales y la interpretación musical en estudiantes que cursan las enseñanzas elementales de piano en conservatorios.	Inglés	En revisión
Manuscrito 6 (resultados)				
Capítulo III	<i>Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in conservatoires: case studies</i>	Examinar la relación entre la competencia intrapersonal y la interpretación musical en los estudiantes que cursan las enseñanzas elementales de piano en	Inglés	En revisión

				conservatorios.
Manuscrito 7 (resultados) Capítulo III	<i>El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación en las enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple</i>	Analizar el rol que los padres, profesores y compañeros tienen sobre la motivación por las enseñanzas musicales en el alumnado que cursa el 3º curso de piano de las enseñanzas elementales de piano en conservatorios.	Español	En revisión
Manuscrito 8 (resultados) Capítulo III	<i>Influencia de las emociones sobre la competencia percibida en las enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple</i>	Explorar la influencia que una enseñanza basada en el desarrollo de las competencias emocionales puede tener en la competencia percibida de los alumnos que cursan las enseñanzas elementales de piano en conservatorios	Español	Aceptado con cambios <i>Revista Electrónica de LEEME</i>

Los contenidos de la tesis se encuentran organizados en 4 capítulos diferentes organizados según la naturaleza temática de los mismos. Se articulan según las diferentes etapas de la investigación tal y como se indica a continuación.

En el Capítulo I se realiza un acercamiento a la realidad del contexto en el que se desarrolla la investigación. En primer lugar se describen las características propias de la institución educativa que representan los conservatorios de música y se analiza el contexto curricular en el que se desarrollan las enseñanzas musicales en dichas instituciones así como las características del alumnado participante en el estudio. A continuación se desarrolla el marco conceptual, el cual se encuentra articulados en tres partes diferentes. En la primera revisión se define el concepto de *inteligencia emocional* y sus derivadas *competencias emocionales* presentando el modelo de competencias emocionales aplicado en la implementación. Seguidamente se establece la relación entre música y emoción desde diferentes perspectivas para, finalmente, encontrar la relación y posible implicación entre estos elementos con respecto a la educación musical. Una vez establecida dicha relación, decidimos realizar una segunda revisión con la finalidad de comprobar los estudios que se había realizado en este campo en el ámbito de conservatorios. Tras comprobar que no se encontraron trabajos que estudien la temática abordada en esta investigación tal y como la planteamos, decidimos partir de aquellos estudios que relacionan la música y el desarrollo de las competencias emocionales de forma directa o indirecta. Tras el análisis de los mismos emergieron una serie de temáticas que abordaban los efectos que la música provoca en el individuo desde diferentes perspectivas. Dado que el enfoque de esta tesis es opuesto al propuesto en los estudios estudiados, es decir, pone el énfasis en el papel de las competencias emocionales como medio para la mejora de la interpretación instrumental

en lugar de enfocarse en los beneficios de la música sobre la parte emocional del individuo, tuvimos que realizar un ejercicio de adaptación de lo ya existente en la literatura a este nuevo enfoque. Finalmente, realizamos una tercera revisión que contempla la importancia de que tanto los profesores como los padres sean emocionalmente competentes para favorecer un mejor rendimiento en el alumnado que cursa enseñanzas musicales. La educación emocional va más allá de la realización de una serie de actividades enfocadas a su desarrollo. El alumno aprende, sobre todo, a través del ejemplo, del comportamiento y la forma de actuar de quienes le rodean y considera un modelo, y los padres y profesores, en este cometido, tienen importante papel. Para ello, se requiere de un ejercicio de autoconciencia y una posición reflexiva frente a este ámbito competencial.

La motivación de realizar esta tercera revisión ha sido doble. Por un lado por considerar que la educación no es solo cuestión de los centros educativos, sino que depende en gran parte de la educación que los niños reciben en casa. Por otro lado, porque hemos considerado en el estudio no solo las percepciones del profesor, sino también las del sujeto de estudio, sus padres y, en menor medida, sus compañeros de clase. Este enfoque multiángulo nos ha permitido una visión más cercana a una posible realidad al poder comparar y contrastar las distintas percepciones de cada uno de los grupos que han participado en la investigación. Además, ha supuesto para nosotros una fuente de enriquecimiento que ha incitado a la reflexión y planteamiento de nuevas estrategias pedagógicas que quizás no hubieran sido consideradas con un enfoque unilateral.

El Capítulo II se centra en la metodología aplicada en el desarrollo de la investigación. En primer lugar contextualiza el estudio dentro de la metodología cualitativa para, posteriormente presentar el método de investigación

seleccionado para llevar a cabo la investigación así como el modelo concreto que será implementado. Dado que dicho método es investigación-acción, se indica en qué consiste este proceso. A continuación se presentan las diferentes herramientas de recogida y registro de la información y se explica en qué consiste cada una y en qué momentos y con qué finalidad han sido utilizadas. Entre todas ellas, el cuestionario CE-360° ha conferido a la investigación datos numéricos. El resto -entrevistas, diario del profesor y grabaciones- han proporcionado información cualitativa al estudio. La posibilidad de contrastar datos de diferente naturaleza ha proporcionado un mayor enriquecimiento al conjunto de la investigación y una mayor veracidad a los resultados.

Seguidamente se expone el plan de acción a implementar. En dicho plan se muestran las distintas actividades diseñadas ad hoc para los estudiantes de 3º curso de piano de las enseñanzas elementales de música. Las actividades se hayan divididas en transversales –si han de ser implementadas a partir de contenidos eminentemente musicales- o específicas –si sus contenidos no tienen relación con aspectos propios de la interpretación instrumental. Las distintas actividades se presentan en relación a las sesiones en las que tendrán que ser implementadas así como a los objetivos de la investigación a los que responden, los recursos necesarios para su desarrollo y la reflexión que de ellas se derivan. A continuación, la estructura del ciclo general se secuencia en las distintas fases seguidas para su desarrollo. Cada una de las fases es explicada convenientemente para entender la articulación del proceso llevado a cabo. A esta parte le sigue el procedimiento desarrollado para el análisis de datos.

Finalmente, se presenta el programa de educación emocional diseñado ad hoc para la investigación en formato

de artículo. Es importante señalar que el programa de educación emocional se derivó del plan de acción diseñado previamente para llevar a cabo la investigación. Ya que dicho plan de acción está basado en los objetivos de la investigación, los objetivos del programa de educación emocional coinciden con los de la investigación.

El Capítulo III presenta los resultados de la investigación organizados en función de las temáticas correspondientes a diferentes teorías del ámbito de la psicología surgidas tras el análisis de los datos. La presentación de estos resultados se estructura integrando cuatro artículos. Los dos primeros se encuentran contextualizados desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985). Ambos artículos exploran la relación existente entre el desarrollo de las competencias emocionales en sí mismas y la mejora en la interpretación musical. Las competencias emocionales se hallan integradas por las competencias interpersonales o sociales –aquellas que hacen referencia a la capacidad del individuo para relacionarse con los demás- y las competencias intrapersonales o personales –aquellas que se refieren a la capacidad del individuo para relacionarse consigo mismo (Bisquerra & Pérez, 2007). Ambas capacidades se derivan de las inteligencias intrapersonal e interpersonal que Gardner (1983) definió como parte de su teoría de las inteligencias múltiples en su libro *The Frames of Mind*. Unos años más tarde Salovey y Mayer (1990) definieron el concepto de *inteligencia emocional* en base a las dos inteligencias citadas. Dada su naturaleza, la competencia interpersonal e intrapersonal se hayan íntimamente relacionadas. Es difícil marcar los límites entre las distintas competencias, tanto entre las de una misma dimensión como entre las pertenecientes a las distintas dimensiones -intrapersonal e interpersonal-. Así pues, las distintas competencias no se

desarrollan de forma aislada, sino que a la vez que una mejora es probable que mejoren otras al mismo tiempo. Esta característica hace difícil analizar las competencias emocionales por separado. Sin embargo, dada la extensión de esta temática y con tal de ofrecer mayor claridad, se decidió dividir esta temática en dos artículos diferentes. Dicha división se realizó en base a distintas teorías que estudian estas dos dimensiones por separado dadas sus diferentes características y funciones dentro del ámbito de la psicología. Muestra de ello es la antes citada teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) o las funciones intramentales e intermentales que Vigotsky (1979) distingue dentro del ámbito del aprendizaje. Así pues, el primero de los artículos aborda las cuestiones relativas a las competencias interpersonales. Dado el aspecto social de esta temática, se abordó desde la dimensión de *relatedness* procedente de la TAD, cuya traducción sería similar a *relación con el entorno*. Por su parte, el segundo artículo se centra en las cuestiones referentes a las competencias intrapersonales. En este caso, la dimensión de la TAD desde la que se contextualizó es artículo fue desde la *autonomía* ya que, al igual que las competencias intrapersonales, favorece el autogobierno (Chirkov, 2009).

Durante la implementación se detectaron dos variables que se encontraban en estrecha relación con las competencias emocionales: (1) la motivación y (2) la competencia percibida. Con tal de observar cómo la emoción pudo influir en estas dos variables, se creyó conveniente dedicar un artículo diferente para cada una de las cuestiones. Como resultado, el tercer artículo se destinó al estudio del papel, los profesores y los compañeros en la motivación del alumno por las enseñanzas elementales de música, concretamente los estudios de piano. Este artículo se desarrolló en base a la teoría atribucional de Weiner (1980, 1986), la cual parte de que la motivación y las

emociones se encuentran estrechamente interconectadas. Según el autor, las atribuciones realizadas por el individuo ante una circunstancia concreta, van a tener una influencia directa en sus emociones y, consecuentemente, en su motivación. En este artículo se estudia cómo los padres, los profesores y los compañeros pueden influir en estas atribuciones y, por ende, en la motivación del estudiante de música.

Por su parte, el cuarto y último artículo de la sección de resultados se centra en estudiar la influencia que las emociones pueden tener sobre la competencia percibida del alumno sobre sus habilidades en el ámbito de las enseñanzas elementales de piano. Al igual que los dos primeros artículos, éste también se encuentra contextualizado en la TAD. En este caso se ha tomado la necesidad básica de *competencia*. Según Deci y Ryan (1985), para que el niño encuentre bienestar y se sienta motivado ha de sentirse competente. Tanto este artículo como el anterior se desarrollan en base a cómo las emociones afectan a diferentes aspectos que están relacionados con la mejora de la interpretación musical.

Por último, en el capítulo IV se exponen las conclusiones generales de la investigación y discusión, así como las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO I

Aproximación al contexto de la investigación

“Las emociones son el motor de nuestras acciones, motivaciones, proyectos, ilusiones, y las que gobiernan realmente la toma de decisiones aunque a veces nos resistamos a ello y pensemos que es la mente o el raciocinio quién las controla. Una de las grandes fortalezas de la música es, precisamente, la influencia que ejerce en las áreas que gestionan las emociones y, por tanto de forma indirecta, en nuestra conducta” (Jauset, 2017, p. 56)

En este primer capítulo se abarcarán diferentes aspectos que permitirán tener una visión aproximada del contexto en el que se ha desarrollado la presente investigación. En primer lugar se contextualiza el ámbito al que pertenece la institución de los conservatorios de música dentro del sistema educativo. En este mismo apartado también se hace referencia al plan de estudios en el que se articulan estas enseñanzas para, seguidamente, indicar los diferentes documentos oficiales en los que se desarrollan los currículos correspondientes a las diferentes etapas que conforman dicho plan de estudios, tanto en el ámbito estatal como en el autonómico –en este caso el referente a la Comunidad Valenciana, por ser donde se ha realizado la investigación. Una vez realizada una contextualización general de la institución, se concretan las peculiaridades del centro donde se llevó a cabo la implementación así como las características del alumnado que conformaba la muestra del estudio.

Finalmente, se presentan los diferentes aspectos básicos que conforman el currículo referente de las enseñanzas elementales de piano en el ámbito de la Comunidad Valenciana con el fin de analizar si los aspectos básicos de la educación emocional forman parte integrante de dichos currículo.

1. Contextualización de la institución: los conservatorios de música en España

Las enseñanzas impartidas en los conservatorios pertenecen al ámbito de las enseñanzas de Régimen Especial y, a día de hoy, se encuentran reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE. El actual plan de estudios referente a las enseñanzas de música en conservatorios se encuentra articulado en tres diferentes

ciclos: (1) enseñanzas elementales, (2) enseñanzas profesionales y (3) enseñanzas superiores. Los aspectos básicos que conforman el currículo de las enseñanzas profesionales a nivel estatal se encuentran definidos en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, mientras que el currículo para las enseñanzas superiores se recoge en la Orden de 25 de junio de 1999 en base a la LOGSE (1990). Las comunidades autónomas tienen la competencia de desarrollar sus propios currículos en base a los documentos arriba citados. En el ámbito de la Comunidad Valenciana se desarrolló el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre para las enseñanzas elementales, el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre para las enseñanzas profesionales y el Decreto 132/2001 de 26 de julio para las enseñanzas artísticas superiores.

En la Tabla 2 queda reflejada la estructura del actual plan de estudios para la especialidad de piano en conservatorios pertenecientes al ámbito de la Comunidad Valenciana.

Tabla 2. Estructura del plan de estudios para la especialidad de piano en conservatorios de la Comunidad Valenciana

	ENSEÑANZAS ELEMENTALES	ENSEÑANZAS PROFESIONALES	ENSEÑANZAS SUPERIORES
Duración en	4	6	4
Asignaturas	Instrumento Lenguaje musical Coro Conjunto instrumental	Instrumento Lenguaje musical Armonía Análisis Historia de la música Conjunto instrumental Coro Música de cámara Acompañamiento Optativas (durante 5º y 6º curso)	Instrumento Análisis Armonía Contrapunto Historia de la música Historia de la cultura y del arte Estética de la música Organología y acústica Música de cámara Improvisación y acompañamiento Coro La técnica pianística y su evolución Historia del piano y su literatura Optativas y de libre elección (durante 3º y 4º curso)
Rangos de edades aproximadas	Desde 8/9 hasta 11/12 años	Desde 12/13 hasta 18 años	Desde 19/20 hasta 23/24 años

Fuente: Bautista, 2009 y elaboración propia

La selección del alumnado para el acceso a los estudios de enseñanzas elementales se realiza mediante una prueba en la que se miden las *aptitudes musicales* tales como las capacidades auditiva, vocal y rítmica. Tal y como se refleja en el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, al finalizar el estudiante este ciclo inicial de forma favorable, el alumno obtiene el Certificado de Enseñanzas Elementales de Música en el que se indicará la especialidad cursada. Este certificado acreditativo será expedido por los conservatorios públicos en los que se impartan las enseñanzas correspondientes. El hecho de haber cursado las enseñanzas elementales en el conservatorio no determina que el alumno pueda seguir cursando las enseñanzas profesionales en el mismo sino que, tal y como recoge el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, el acceso a estas enseñanzas tendrá que realizarse mediante una prueba de acceso. Para la especialidad de piano, esta prueba, por lo general, consiste en tres partes eliminatorias: (1) interpretación de una obra al piano de 3 presentadas; (2) una lectura a primera vista, en la que se le ofrece una pieza musical que el candidato no conoce y que ha de interpretar al instrumento. Para esta prueba éste dispondrá de unos minutos para su preparación sin el instrumento; (3) la prueba de lenguaje musical, la cual, a su vez está estructurada en tres partes diferentes, un ejercicio escrito de teoría musical, un dictado musical, en el que un profesor reproduce una melodía, normalmente al piano, teniendo el candidato que llevarla al papel pautado, y una primera vista, cuyo procedimiento es igual que la lectura a vista para instrumento pero, en este caso, ha de ser cantada. De esta forma se pueden comprobar las capacidades auditivas y de conocimientos teórico-prácticos del aspirante con respecto al lenguaje musical.

En el marco de las enseñanzas profesionales, el currículo de piano permite al estudiante elegir durante los

dos últimos años de este ciclo una de las diferentes asignaturas ofertadas por cada centro. La asignatura elegida solo podrá cursarse durante un curso, teniendo que elegir otra distinta al curso siguiente. El profesor tutor ayudará al alumno a elegir aquéllas que se adecúen mejor al itinerario por el que el alumno optará en los estudios superiores. Al finalizar las enseñanzas profesionales, tal y como indica el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, el alumno recibe el Título Profesional de música donde constará la especialidad cursada.

Por último, el alumno que quiera seguir con los estudios musicales, tendrá que realizar otra prueba para acceder a las enseñanzas superiores. Esta prueba será coordinada por el ISEACV en el ámbito de la Comunidad Valenciana y estará orientada a la valoración de los conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos para poder aprovechar estas enseñanzas. A diferencia de planes anteriores de estudios, el alumno que no esté en posesión del Título Profesional, tendrá la posibilidad de acceder a las enseñanzas superiores si la prueba de acceso la supera de forma exitosa, tal y como recoge el Decreto 48/2011, de 6 de mayo. En este documento también queda reflejada la necesidad de estar en posesión del Título de Bachiller para acceder a estas enseñanzas si el candidato es menor de 19 años. En el caso de aspirantes mayores de 19 años que no cumplan los requisitos antes indicados, tendrán la posibilidad de acceder a las enseñanzas superiores si superan la prueba de madurez a la que hace referencia el artículo 69.5 de la LOE.

1.1 Asignaturas correspondientes al 3r curso de enseñanzas elementales de piano

Dado que la investigación se desarrolla en el marco del 3r año de las enseñanzas elementales de música, a

continuación explicamos en qué consisten las asignaturas que los alumnos han de cursar durante dicho año.

El 3r curso de las enseñanzas elementales de música en la especialidad de piano está conformado por cuatro asignaturas. Dos de ellas son comunes a todo el currículo de las enseñanzas elementales –Lenguaje musical y Coro. Las otras dos –Piano y Conjunto- corresponden a contenidos propios de la especialidad.

a) Asignaturas comunes

Se cursan durante los cuatro años que constituyen este ciclo de enseñanzas.

Lenguaje musical: asignatura de carácter colectivo a la que se le confiere el mayor tiempo lectivo de todas las asignaturas (2 horas por semanas divididas en 2 sesiones de 1 hora cada una). Esta asignatura supone el eje que vertebra toda la enseñanza de la música al dotar al alumnado de los contenidos fundamentales para la comprensión, interpretación e interiorización de los códigos utilizados en la notación musical. Este objetivo es básico para la lectura e interpretación de una partitura. Los dos bloques de contenidos fundamentales que se articulan en esta asignatura son la teoría de la música y el solfeo.

Coro: se trata de una asignatura grupal que se desarrolla en sesiones de una 1 hora semanal. La finalidad de esta asignatura es doble. Por un lado, proporciona al alumnado las herramientas necesarias para cantar afinadamente a la vez que escucha otras voces e integrar la propia participación en el conjunto y, por otro lado, permite al alumno experimentar la participación social en la música trabajando así los aspectos derivados de dicha participación como por ejemplo, la empatía, la cooperación o el trabajo en equipo.

b) Asignaturas de la especialidad

Son propias de la especialidad instrumental cursada.

Conjunto: esta asignatura se desarrolla en grupo y, al igual que la asignatura de Coro, se imparte una vez semanal con una duración de 1 hora. A diferencia del resto de asignaturas cursadas durante este año, es la única que no comienza al principio del ciclo, sino que empieza a impartirse en 3º curso de enseñanzas elementales. El motivo de esto reside en la necesidad de que el estudiante ha de haber adquirido las destrezas básicas para desenvolverse ante el instrumento con la soltura suficiente como para poder aprender piezas musicales de cierta complejidad y ser capaz de interpretarlas en sincronía con la parte que interpreta el compañero. En la asignatura de Conjunto coinciden los alumnos que cursan la misma especialidad y curso. La finalidad de la asignatura es la misma a la de Coro: las dos buscan capacitar al alumno con las habilidades necesarias para la interpretación en grupo, solo que Coro se centra en las habilidades vocales y Conjunto en las instrumentales.

Piano: es la única asignatura de carácter individual. Tiene lugar durante los cuatro años que conforman las enseñanzas elementales una vez por semana y con sesiones de 1 hora de duración. Está enfocada a desarrollar en el alumno las habilidades técnico-interpretativas necesarias para abordar obras musicales, normalmente, correspondientes al repertorio clásico.

2. Análisis curricular

En el análisis de los documentos basados en la LOE (2006), en los que se establece el currículo de las enseñanzas musicales -*Real Decreto 1577/2006* (para las enseñanzas

profesionales a nivel estatal) y los *Decretos* 159/2007 y 158/2007 (para las enseñanzas elementales y profesionales respectivamente en la autonomía de la Comunidad Valenciana), se observa una contradicción. Si bien algunos de los objetivos generales plantean el trabajo de aspectos que puedan favorecer el desarrollo personal del alumnado a través de estas enseñanzas, este aspecto no se concreta en ninguno de los objetivos ni contenidos propios de la especialidad que conforman el currículo, y tampoco aparecen como elementos a tener en cuenta en dentro de los criterios de evaluación. La Tabla 3 representa un ejemplo de lo arriba citado. En ella se muestra el currículo de las enseñanzas elementales en la especialidad de piano, por ser el elegido para el desarrollo de la implementación.

Tabla 3. Currículo enseñanzas elementales de piano en la Comunidad Valenciana

OBJETIVOS GENERALES DE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA
1. Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y como medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
2. Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal.
3. Interpretar en público con la suficiente seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical.
4. Interpretar música en grupo y habituarse a escuchar otras voces o instrumentos, adaptándose al equilibrio del conjunto.
5. Ser consciente de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitirán la autonomía en el trabajo y la valoración de éste.
6. Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical, así como su función expresiva en el discurso musical.
7. Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.
8. Adquirir la autonomía adecuada, en el ámbito de la audición, comprensión y expresión musical.
9. Conocer y aplicar las técnicas del instrumento, de acuerdo con las exigencias de las obras.

OBJETIVOS DE PIANO EN LAS ENSEÑANAS ELEMENTALES

1. Relacionar los conocimientos adquiridos de lectura y escritura musicales con la práctica del instrumento en la resolución de las dificultades presentes en los objetivos y contenidos del nivel.
2. Descubrir la necesidad de la posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento, de modo que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.
3. Descubrir las características y posibilidades sonoras del instrumento para utilizarlas dentro de las exigencias del curso.
4. Introducirle en la valoración de la música a lo largo de la historia mediante la interpretación de obras representativas de las distintas épocas.
5. Interpretar obras de acuerdo con los objetivos y contenidos propios de cada nivel, de modo que el alumno forme su repertorio.
6. Mostrar un grado de desarrollo técnico que permita abordar –siempre dentro de las exigencias del nivel- los distintos estilos de escritura que son posibles en un instrumento de la capacidad polifónica del piano.

CONTENIDOS DE PIANO EN LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES

1. Desarrollo de la percepción interna de la propia relajación, así como de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental, tratando siempre de hallar un equilibrio satisfactorio entre ambos factores.
2. Sentar las bases de una utilización consciente del peso del brazo. Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas.

3. Planificación del trabajo de la técnica teniendo en cuenta los siguientes principios generales:

a) práctica de la técnica digital dirigida a incrementar la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de diversificación dinámica partiendo de los movimientos de las articulaciones de los dedos

b) estudio de los movimientos posibles a partir de las distintas articulaciones del brazo (muñeca, codo, hombro), tales como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación y toda la combinatoria que permite

c) percepción clara de que la interacción permanente de esos diferentes tipos de acciones constituyen la base de toda técnica pianística eficaz.

4. Estudio de los principios generales de la digitación pianística y su desarrollo en función de la complejidad progresiva de las dificultades a resolver.

5. Aprendizaje de los diversos modos de ataque y de articulación en relación con la dinámica, la conducción de la frase y la densidad de la textura musical.

6. Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos o entre los dedos de una misma mano, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica que resulta indispensable en un instrumento polifónico como el piano, ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor o menor complejidad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Interpretar con fluidez fragmentos de obras musicales a primera vista. Este criterio le servirá al profesor para comprobar la capacidad de lectura y el dominio del instrumento, de acuerdo con los contenidos propios del nivel.

2. Interpretar fragmentos musicales empleando la medida, afinación,

articulación y fraseo adecuado. Este criterio de evaluación pretende comprobar la correcta asimilación y aplicación de los citados principios de lenguaje musical de acuerdo con el nivel correspondiente.

3. Interpretar obras de estilos diferentes. Con este criterio de evaluación se pretende detectar la madurez interpretativa del alumno frente a la variedad de obras y de estilos.

4. Interpretar en público, como solista y de memoria, fragmentos y obras representativas de su nivel de instrumento. Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de memoria y ejecución de las obras, de acuerdo con los objetivos y contenidos propios de cada curso y la motivación del alumno en el estudio de la música.

5. Interpretar fragmentos, estudios y obras de acuerdo con la visión de los contenidos expuestos por el profesor. Este criterio de evaluación pretende verificar la capacidad del alumno para asimilar las pautas de trabajo que se le marcan.

6. Crear improvisaciones en el ámbito rítmico y tonal que se le señale. Este criterio de evaluación intenta evaluar la habilidad del estudiante para improvisar, con el instrumento, sobre los parámetros rítmicos y melódicos dados, con autonomía y creatividad.

7. Actuar como miembro de un grupo y ajustar su actuación a la de los demás instrumentos. Este criterio de evaluación pretende valorar el sentido de colaboración e interdependencia entre los miembros del grupo.

8. Demostrar capacidad para tocar o cantar su propia voz al mismo tiempo que se acopla a las de los demás. Este criterio comprueba la capacidad del alumno para adaptar la afinación, precisión rítmica y dinámica a la de los otros músicos en su trabajo común.

9. Descubrir los rasgos característicos de las obras escuchadas en las audiciones. Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumno para percibir los aspectos esenciales de una obra y relacionarlos con los conocimientos adquiridos aunque no los interprete por ser nuevos para él o representar dificultades superiores a su capacidad.

10. Demostrar seguridad y precisión en el uso de la terminología adecuada para comunicar a los demás juicios personales acerca de las obras estudiadas en este nivel. Este criterio evalúa la asimilación de los

términos y conceptos del lenguaje musical utilizados en la comunicación sobre la música, tanto en los aspectos docentes, como críticos y coloquiales. Esto acreditará el conocimiento del código del lenguaje musical.

11. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de aplicar en su estudio las indicaciones del profesor y, con ellas, desarrollar una autonomía progresiva de trabajo que le permita valorar correctamente su rendimiento.

Fuente: Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas

No es necesario analizar el currículo detenidamente para darse cuenta de que está enfocado exclusivamente al desarrollo de las destrezas técnico-interpretativas en detrimento de las emocionales. En base a que el trabajo de las emociones favorece un mayor rendimiento (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001), creemos que todos los objetivos propuestos en el currículo podrían alcanzarse de forma más eficaz si se trabajasen paralelamente las emociones. Además, dos de los objetivos generales propuestos para ser conseguidos al finalizar las enseñanzas elementales de música (1) “adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal” y (2) “interpretar en público con la suficiente seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical” no se encuentran concretados en ninguno de los contenidos redactados para la especialidad de piano. Estos dos objetivos en concreto, en los que encontramos palabras relacionadas con la educación emocional como son *disfrute, comunicación, realización personal* o *seguridad en sí mismo*, requieren del trabajo de

unos contenidos propios de la educación emocional ya que dichos contenidos no se desarrollan de forma espontánea (Bisquerra, 2009b). La incoherencia presente en el currículo se hace más evidente cuando comprobamos que dos de los criterios de evaluación para la especialidad de piano hacen referencia a aspectos que no se encuentran presentes en los contenidos destinados a esta especialidad (1) la interpretación en público y (2) la improvisación. En base a estas incoherencias nos surgen una serie de cuestiones: ¿cómo es posible evaluar algo para lo que no se ha preparado al estudiante?, ¿se debe suponer que solo por aprender a tocar partituras el estudiante ha de desarrollar las habilidades necesarias para la interpretación en público? ¿es la improvisación una destreza que el alumno ha de adquirir de forma espontánea? ¿la seguridad en sí mismo, el disfrute y la realización personal aparecen en el alumno solo por aprender a tocar un instrumento musical? ¿la comunicación se adquiere por desarrollar habilidades técnico-interpretativas?

La lectura que realizamos es que el currículo parece dar por sentado que algunas habilidades requeridas para superar exitosamente las enseñanzas elementales de música aparecen en el alumno solo por aprender a tocar el instrumento. Esto podría llevar a pensar que, quizás, en los principios metodológicos aparezcan las *claves* para promover en los estudiantes estas habilidades a través de unos contenidos eminentemente técnico-interpretativos. Por ese motivo analizamos dichos principios:

Tabla 4. Principios metodológicos de las enseñanzas elementales de música

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES
<p>1. Adecuar los contenidos y su secuenciación al momento y situación del desarrollo evolutivo del niño y de la niña, de forma que el aprendizaje sea constructivo, progresivo y motivador.</p> <p>2. Motivar al alumno para el estudio de la música mediante su actividad y participación en el proceso, dándole el protagonismo que le corresponda en su propia formación musical.</p> <p>3. Respetar las peculiaridades de los alumnos, individual y colectivamente, facilitando así la convivencia en el seno del grupo y la colaboración, de forma que se eviten las discriminaciones de todo tipo.</p> <p>4. Utilizar procedimientos y recursos variados que estimulen la capacidad crítica y creativa del alumno mediante la aceptación del diálogo y las argumentaciones razonadas.</p> <p>5. Procurar que la asimilación de los contenidos conceptuales por parte del alumno se complete con la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales que propicien su autonomía en el trabajo tanto para el momento presente como para el futuro.</p> <p>6. Facilitar a los alumnos el conocimiento y empleo del código convencional de expresión a la vez que la corrección y la exactitud en el uso del lenguaje, con el fin de que el aprendizaje y la comunicación sean efectivos.</p> <p>7. Ejercitar la creatividad del alumno, de modo que adquiera estrategias propias de estudio y de realizaciones musicales con el fin de que pueda superar las dificultades que se le presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Fuente: Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas

Los principios metodológicos propuestos en el currículo parecen estar más próximos a la educación emocional que los objetivos y los contenidos que lo conforman. Sin embargo, tal y como se ha mencionado anteriormente en esta tesis, el profesorado de conservatorios tiene una formación escasa, y en algunos casos inexistente, en materia de psicopedagogía, lo que todavía hace más improbable que pueda aplicar de forma satisfactoria los principios metodológicos propuestos en el currículo. Estos principios están redactados en base los principios psicopedagógicos de la Escuela Nueva y del Constructivismo. Algunos de los estos principios por los que aboga la Escuela Nueva son:

- Motivación
- Individualización
- Socialización
- Actividad
- Globalización
- Interdisciplinariedad
- Gradualidad
- Autonomía
- Tránsferencia
- Evaluación

Por su parte, el Constructivismo se desarrolla partiendo de la premisa de que el aprendizaje y el desarrollo humanos son el resultado de un proceso de construcción continua (Carretero, 1997). Este postulado se enmarca en las teorías de reconocidos autores en el campo del desarrollo del individuo, destacando las figuras de Piaget y Vigotsky (Baquero, Camilloni, Carretero, & Castorina, 1998). Algunos

de los principios psicopedagógicos que se derivan de estas teorías son, entre otros:

- Partir del nivel del desarrollo evolutivo del alumno
- Partir de sus conocimientos previos
- Construir aprendizajes significativos no memorísticos
- Cultivar la memoria comprensiva

No obstante, para que la educación emocional tenga lugar de una forma efectiva, es necesario que sus contenidos específicos se encuentren convenientemente secuenciados y organizados y sean implementados de forma sistemática (Bisquerra, 2009b). Además, un requisito indispensable para que el alumnado pueda desarrollar sus competencias emocionales exitosamente es la formación del profesorado en esta materia (Bisquerra, 2005), aunque esto es un tema que podría desarrollarse en otra investigación. Sin embargo, a pesar de la importancia de introducir la educación emocional como parte integrante del currículo de las enseñanzas musicales en conservatorios, en el contexto español no se han encontrado estudios que se centren en esta temática a excepción de la tesis de Balsera (2006) y esta misma. Por el contrario, existen numerosos estudios que abarcan esta temática en diferentes niveles de la educación general (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández & Ruiz-Esteban, 2009). Los programas de educación emocional más difundidos están destinados, principalmente, a las enseñanzas oficiales de primaria y secundaria. En España son ejemplos los desarrollados por Álvarez et al. (2007) o Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal (2013). Esta realidad es el reflejo de las despreocupación y desinterés por la institución que representan los conservatorios, por aplicar nuevas tendencias educativas que fomenten el desarrollo personal del estudiante

(que no olvidemos que es uno de los objetivos generales que forma parte del currículo de las enseñanzas elementales) a la vez que favorezcan un aprendizaje más eficaz. Por esta razón y por todo lo expuesto hasta el momento, creemos que realizar implementaciones que favorezcan el desarrollo de las emociones en el alumnado de música en conservatorio es importante, a la vez que necesario, para ayudar al estudiante a ser mejor persona y mejor profesional de la música.

Es en este contexto que nace la necesidad de realizar una revisión acerca de las cuestiones relacionadas con la música y las competencias emocionales con la finalidad de encontrar la relación entre ambos conceptos.

3. Educación musical y competencias emocionales: interconexión entre ambos conceptos y estado de la cuestión

Este apartado se encuentra integrado por tres diferentes revisiones que se suceden de forma cronológica dentro del desarrollo investigación. La primera revisión fue motivada por el interés de justificar la implementación de la educación emocional dentro de las enseñanzas musicales. En ella se definen los conceptos más relevantes de la educación emocional para después establecer una posible relación entre las competencias emocionales y la música. Una establecida dicha relación, se reflexiona sobre las posibles implicaciones que dicha relación puede tener en el ámbito de las enseñanzas musicales.

Una vez aclarado este paso, emerge la necesidad de conocer los trabajos existentes en torno al estudio del rol de las competencias emocionales dentro de las enseñanzas musicales. Con este fin, la segunda revisión presenta el estado de la cuestión en este ámbito. La literatura relacionada con el tema de las emociones y la educación

emocional, frecuentemente hace referencia al papel tan importante que los padres y los profesores tienen dentro de las enseñanzas musicales. Es por esta cuestión que, por último, decidimos realizar una tercera revisión que abordara esta temática, pero enfocada a cómo la inteligencia emocional de padres y profesores puede influir en la interpretación musical del alumno.

A continuación se especifica, más detalladamente, las características de cada una de las revisiones que conforman este apartado.

3.1 Revisión 1

La primera revisión tiene por título “*Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical*”. Se publicó en 2016 en la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM) y está redactada en español. El principal objetivo de esta revisión es establecer una relación entre la competencia emocional y la música. En primer lugar, y con la finalidad de contextualizar el estudio, se define el concepto de competencia emocional -por ser una de las variables en las que se basa el estudio- y se presenta el modelo de competencias emocionales sobre el que se basa la implementación. A continuación, con tal de establecer una relación entre competencias emocionales y música, se procede a la selección y análisis de los estudios que abordan dicha temática. Los trabajos seleccionados se agrupan en función de diferentes perspectivas: (1) música y emoción, (2) música y neurociencia y (3) música y conducta. Tras el análisis de la literatura seleccionada, emergen distintas temáticas dentro de cada una de las perspectivas contempladas que son convenientemente desarrolladas. En último lugar, y en base a las conclusiones extraídas, se justifica y sugiere la inclusión

Tesis Doctoral
E. A. Campayo

del desarrollo de las competencias emocionales en la
educación musical.

MANUSCRITO 1

TÍTULO:

Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones
para la mejora de la educación musical

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

FUENTE:

Revista Electrónica Complutense de Investigación en
Educación Musical (RECIEM)
(Publicado)

3.2 Revisión 2

“The role of emotional skills in music education” es el título que le da nombre la segunda revisión redactada en inglés. Actualmente se encuentra en prensa en la *British Journal of Music Education (BJME)*. El objetivo principal de esta revisión se centra en conocer los estudios realizados hasta el momento en torno a cómo el trabajo de las competencias emocionales pueden influir en la interpretación de un instrumento musical. Aunque encontramos estudios en los que relacionan, bien de forma indirecta o directa, aspectos relativos a las competencias emocionales con la interpretación musical, ninguno de ellos lo hace desde la perspectiva propuesta en este estudio, es decir, analizando cómo las competencias emocionales pueden influir en la interpretación. Ya que los estudios seleccionados se basan en el estudio de cómo la música puede favorecer el desarrollo y adquisición de aspectos relativos a las competencias emocionales, tuvimos que realizar un proceso de adaptación de los mismos para, posteriormente, desarrollar la implementación.

En un primer momento, los distintos trabajos seleccionados fueron clasificados en función de si eran (1) investigación básica o (2) intervenciones. Posteriormente se realizó una segunda clasificación en la que los distintos artículos fueron subdivididos según si (3) abarcaban cuestiones relacionadas con la educación musical y sus beneficios en el ámbito emocional o si (4) estudiaban la conexión entre interpretar un instrumental musical y cómo esto afecta a las cuestiones emocionales. Finalmente, se realizó una distinción entre aquellos que analizan los beneficios de la música (5) desde el ámbito de las competencias emocionales en sí mismas con respecto a la música, (6) desde la perspectiva cognitiva y conductual o (7) desde aspectos de la neurociencia. Por cada grupo de estudios

surgió una temática relativa al tema de interés de esta revisión. Cada una de estas temáticas fue desarrollada en base a los distintos estudios que conformaban el grupo al que ésta pertenecía. Finalmente, llegamos a unas conclusiones que permiten aportar claridad en un ámbito de estudio todavía por explorar.

MANUSCRITO 2

TÍTULO:

The role of emotional skills in music education

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

FUENTE:

British Journal of Music Education (BJME)
(En prensa)

3.3 Revisión 3

La tercera y última revisión que conforma este apartado también está redactada en inglés y lleva por título “*How parents’ and teachers’ emotional skills foster academic performance in school music students*”. Actualmente se encuentra en prensa en la *Victorian Journal of Music Education (VJME)*. En este artículo se explora la relación existente entre la inteligencia emocional de padres y profesores con respecto al rendimiento académico y musical del alumno. La revisión tiene dos apartados principales que abarcan (1) los aspectos referentes a los padres y (2) los referentes a los profesores. En las conclusiones se proponen sugerencias que puedan favorecer el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado involucrando a estas dos figuras fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje: padres y profesores.

MANUSCRITO 3

TÍTULO:

How parents' and teachers' emotional skills foster academic
performace in school music students

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

FUENTE:

Victorian Journal of Music Education (VJME)
(Publicado)

CAPÍTULO II

Metodología

“The aim of action research, if it is to help us act wisely and well, is to help us to avoid three kinds of things: to avoid irrationality and falsehood; to avoid harm, waste and excess; and to avoid injustice, exclusion and causing suffering” [El objetivo de la investigación-acción, si es ayudarnos a actuar bien y con sabiduría, es ayudarnos a evitar tres clases de cosas: evitar irracionalidad y falsedad; evitar causar daño, malgastar y derrochar; y evitar injusticia, exclusión y causar sufrimiento]
(Kemmis, 2010, p. 420).

A lo largo del presente capítulo se presentarán las características de la metodología y procedimientos utilizados para el desarrollo de la investigación. En primer lugar se contextualiza la investigación en el paradigma bajo el que se articula para, seguidamente, exponer y justificar el método elegido para llevarla a cabo. A continuación se realiza un segundo nivel de concreción al contextualizar el estudio en el centro en el que se implementó e indicar las características de la muestra proveniente de dicho centro.

Una vez contextualizado el estudio, se procede a describir las distintas herramientas utilizadas para la recogida de datos. Finalmente, se presenta el proceso de investigación-acción llevado a cabo articulado en sus distintas fases. El plan de acción resultante de la fase de planificación de la implementación se derivó en un programa de educación emocional que fue el que se implementó a lo largo del estudio. Dicho programa se presenta en formato de artículo al final de este capítulo.

1. Paradigma metodológico

A lo largo de las últimas décadas se ha desarrollado el paradigma sociocrítico dentro de la investigación educativa, el cual ofrece un enfoque basado en la participación, el cambio y el análisis de la realidad (Ibarretxe, 2006, p. 24). En este contexto se desarrolla la presente investigación.

La metodología más común desarrollada bajo el paradigma sociocrítico y aplicada en este estudio es la cualitativa, y uno de los métodos más habituales es la investigación-acción, ya que ésta busca transformar la realidad a través de la acción y la reflexión (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996, p. 44). En palabras de Bresler (2006), el objetivo de la investigación cualitativa “es construir una memoria experiencial más clara y ayudar a las personas a

obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas” (p. 61). Además, el diseño de este tipo de metodología permite al investigador centrarse en la singularidad de una enseñanza o aprendizaje concretos. (Ibarretxe, 2006, p. 12).

Aunque la investigación cualitativa cuenta con una larga tradición en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales (Flick, 2007, p. 21), ha sido duramente criticada hasta el punto de cuestionarse si podría ser catalogada como ciencia (Morse, 2005, p. 28). Según este autor,

(...) el estigma y las acusaciones que han perseguido a los investigadores cualitativos no son enteramente injustificados. Los investigadores cualitativos se han demorado en explicar con exactitud qué hacen y cómo llegan a sus conclusiones. Pocos intentos se han hecho de desentrañar las ambigüedades metodológicas y los desacuerdos entre metodólogos sobre la mejor manera de proceder y sobre cuáles protocolos son los correctos. Existen incluso desacuerdos sobre la terminología empleada para referirse a procedimientos relativamente comunes, y los hallazgos muchas veces se basan en la intuición o las sensaciones, de manera que los procesos para llegar a las conclusiones son difíciles de documentar (p. 28).

Sin embargo, la metodología cualitativa permite analizar al sujeto de estudio más en profundidad y ofrece un gran volumen de información sobre el mismo gracias a que el investigador cualitativo realiza una indagación constante y durante largos períodos de tiempo (Báez & de Tudela, 2009, p. 24). Además, este tipo de metodología permite adaptar los procedimientos metodológicos a las características del sujeto de estudio (Rodríguez, 2008). Muestra de este acercamiento a los participantes en un estudio son las herramientas utilizadas para la recogida de datos: entrevistas, grupos de debate o el vídeo. En el ámbito de la educación musical, la observación, la entrevista y la inmersión en el caso, han sido algunas de las herramientas más comunes en las investigaciones en educación musical (Bresler, 2006, p. 68).

2. Contextualización de la investigación

En este apartado se indican las características específicas del centro donde la investigación fue desarrollada con la finalidad de contextualizar el estudio. Además, se presenta a los tres estudiantes que representan los diferentes casos de estudio. La finalidad por la que hemos desarrollado un pequeño subapartado para cada uno de ellos, ha sido la de dar a conocer las características personales de cada uno de ellos para acercar al lector a la realidad de cada caso.

2.1 Conservatorio de La Vall d'Uixó

La implementación se desarrolló en el conservatorio de música *Francesc Peñarroja* del municipio castellonense de La Vall d'Uixó. Este municipio se halla situado en el sureste de la provincia de Castellón, concretamente en la comarca de la Plana Baja. Su población ronda los 32.000 habitantes. La economía de La Vall d'Uixó se ha focalizado durante siglos en la actividad agrícola y en la actividad industrial del calzado (especialmente alpargatas) y de la alfarería.

Se trata de una localidad con una gran tradición festera. A lo largo de todo el año se organizan fiestas en la mayoría de los barrios, siendo los toros y las vaquillas una de las actividades de mayor tradición. Precisamente estas tradiciones taurinas son responsables de que La Vall d'Uixó haya sido reconocida a nivel nacional.

El conservatorio de Música Francesc Peñarroja es un centro público de enseñanza oficial que depende de Conselleria de Educación. Fue fundado en el curso 1980/81 como aula de extensión del Conservatorio Superior de Valencia. Posteriormente, según se encuentra reflejado en el Decreto 13/1986, de 10 de febrero, fue creado como Conservatorio Elemental de Música. En él se imparten las enseñanzas de elementales y profesionales de Música para las especialidades de canto, clarinete, contrabajo, fagot,

flauta travesera, guitarra, oboe, percusión, piano, saxofón, trombón trompa, trompeta, tuba, viola, violín y violonchelo. Cuenta con una capacidad para 360 puestos escolares los cuales provienen en gran parte del propio municipio, pero también de poblaciones y comarcas colindantes. En la actualidad, las clases se desarrollan en un edificio de construcción relativamente reciente. El complejo que pertenece al centro está formado por zonas verdes, aparcamiento, acceso a minusválidos y un edificio de tres alturas. Todas las clases están convenientemente insonorizadas y cada clase está habilitada para impartir una asignatura específica. El centro cuenta con un claustro de 50 profesores, 12 de los cuales corresponden al departamento de tecla. La mayoría del profesorado pertenece a las provincias de Castellón y Valencia dada la cercanía geográfica de este municipio con respecto a la provincia de Valencia.

2.2 Casos de estudio

En primer lugar es importante aclarar que el método de estudio empleado en la implementación requiere que sea el mismo profesor el que investigue su propia práctica (Romera-Iruela, 2011). Se realizó un muestreo intencional eligiendo, en un principio, a cuatro alumnos que cursaban el 3º curso de las enseñanzas elementales de piano. Una de las razones por las que se eligieron alumnos del mismo nivel académico fue para evitar la variable de diferencia de edad. El hecho de que todos los alumnos que conformaban la muestra tuvieran la misma edad, nos permitió disponer de una muestra homogénea en relación nivel de desarrollo psicológico, cuestión importante para obtener unos resultados más fiables, ya que todos los alumnos que conformaban la muestra partían de un nivel de desarrollo cognitivo y emocional similar. Además, la razón por la que los componentes de la muestra son alumnos de piano radica en la

necesidad de que sea la profesora –en este caso docente de piano- quien investigue su propia práctica. Sin embargo, debido a que la muestra es reducida, evitar cualquier variable –en este caso distintas especialidades instrumentales- podría ayudar a obtener resultados más claros y fiables.

La implementación se llevó a cabo durante el curso académico 2014-2015. La muestra corresponde a niños de 11 años de edad que cursan 5º de primaria excepto uno de los casos, Laura, quien por cumplir años a finales de curso iba un año adelantada en el colegio. Al principio de la implementación fueron 4 los alumnos objeto de estudio, sin embargo, uno de ellos abandonó los estudios a mitad de la implementación, por lo que los casos presentados en la tesis son 3 –Juan, María y Laura.

Juan

Juan es hijo único. Tiene un carácter abierto y muestra una tendencia a la desorganización y el despiste. Se trata de un niño muy creativo a quien le cuesta mucho mantener la concentración, especialmente cuando aquello que está realizando no es de su interés o le supone mucho esfuerzo. Sus notas académicas en el ámbito del conservatorio –antes de la implementación- reflejan que se esfuerza lo justo por aprobar. Además, es interesante resaltar la poca confianza que tiene en sus posibilidades, por lo menos en lo que respecta a los estudios musicales. No parece mostrar mucho interés por estos estudios, al menos al principio de la implementación. Sin embargo, el hecho de que su abuelo tocara el piano despertó en Juan la curiosidad por aprender a tocar un instrumento musical. Respondiendo a su carácter dinámico y creativo, lo que más le gusta es inventarse canciones. También le gusta mucho dibujar y, al parecer, no es algo que le suponga mucho esfuerzo y lo hace muy bien.

María

Es la segunda de tres hermanos que se muestra colaborativa en casa, especialmente para cuidar de su hermano pequeño. Es una niña muy segura de sí misma y con las ideas bastante claras. Le encanta tocar el piano. Tras ver un folleto informativo acerca de los estudios en conservatorios que le dieron a su hermana mayor, pidió a sus padres que la llevaran al conservatorio para hacer la prueba de acceso para entrar en el conservatorio. Tenía claro que su instrumento era el piano. Es muy trabajadora y disfruta tocando el instrumento. Le gusta tener su material escolar muy organizado y bien presentado. Es optimista y afronta los retos con resolución gracias a su autoconfianza. Sus notas académicas en el ámbito del conservatorio –referentes a cursos anteriores- son un reflejo de su interés y capacidad para los estudios musicales.

Laura

Es la hija mayor de dos hermanas. Es una niña muy responsable que muestra una gran preocupación por obtener buenas calificaciones tanto en la escuela como en el conservatorio para agradar a su padre. Posiblemente esto sea así porque éste le ha exigido mucho en lo referentes a las calificaciones desde que Laura era pequeña. Comprende rápidamente lo que se le explica y es muy disciplinada en el estudio. Sin embargo, le cuesta trabajo llevarlo a la práctica, posiblemente por falta de confianza. Tiene una forma de pensar muy madura para su edad y muestra una tendencia a una actitud victimista. Al igual que María, aprender a tocar un instrumento fue iniciativa suya aunque, en este caso, hubiera preferido tocar el saxofón. Tal era el interés de Laura por la música, que decidió dejar el equipo de competición de natación al que pertenecía por ir al conservatorio. Los padres confían en ella y la apoyan en sus decisiones.

En el caso de Laura y María, padres y madres participaron en la investigación, sin embargo, en el caso de Juan solo estuvo involucrada la madre. Es interesante señalar que, aunque todos los padres se mostraron abiertos y predispuestos a que sus hijos participaran en la investigación, no todos estuvieron de acuerdo con las pautas que les sugerí al principio de la implementación con respecto al estudio del instrumento con tal de fomentar las competencias emocionales de sus hijos. Fue precisamente el padre del alumno que abandonó los estudios de piano quien se opuso, pues según expresaba en la entrevista realizada al principio de la implementación, él había apuntado a su hijo al conservatorio para que evitar que pasara tiempo jugando en la calle.

El alumnado participante procedía de familias económicamente acomodadas. En cuanto al tipo de profesión no había homogeneidad entre los distintos padres: la madre de Juan trabaja como funcionaria en la administración de justicia; los padres de María son médicos de medicina general; en el caso de Laura su padre es guardia civil y su madre trabaja como repostadora en una gasolinera.

2.3 Consideraciones éticas

La colaboración en la investigación fue totalmente informada y autorizada por (1) el director del conservatorio de la Vall d'Uixó, (2) los profesores involucrados en la investigación (3) los estudiantes objeto de estudio y (4) los padres de dichos estudiantes.

En un primer momento, se le informó al equipo directivo del conservatorio de música de la Vall d'Uixó sobre la posibilidad de llevar a cabo en el centro una investigación que involucraba a parte del alumnado de mismo. Se explicó y justificó la finalidad del estudio a través de la *solicitud de colaboración en el proyecto de tesis doctoral* (ver Anexo VII),

el cual fue posteriormente firmado. El mismo procedimiento se siguió con los profesores involucrados en la investigación. El motivo por el que el título de la investigación que aparece en la solicitud mencionada y el título de la tesis son diferentes, responde al cambio en el enfoque de algunos aspectos que se dieron durante el transcurso de la investigación.

En segundo lugar, pusimos en conocimiento de la investigación, oralmente, a los potenciales alumnos objeto de estudio. Después se les preguntó si les gustaría participar en la misma, siendo ellos el foco de estudio. Tras la aprobación por parte de los estudiantes de participar en la implementación, entrevistamos a sus padres para explicarles en qué consistía la investigación y si estaban de acuerdo en que sus hijos participaran en la misma. Posteriormente, con tal de constatar que quedaban informados de la finalidad de la investigación, firmaron la *solicitud de colaboración en el proyecto de tesis doctoral*. Puesto que los alumnos involucrados en el estudio eran menores de edad, los padres también firmaron la *carta de consentimiento informado para menores de edad* (ver Anexo VII).

Los nombres de los alumnos objeto de estudio han sido modificados con tal de preservar la confidencialidad de los mismos.

3. Método de investigación

El método de investigación empleado es *investigación-acción*. Kemmis y McTaggart (1988), definen esta metodología como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen

lugar” (p. 9).

Este método es coherente con la finalidad general de esta investigación: la implementación llevada a cabo pretende mejorar la práctica musical del alumnado a la vez que se le proporcionan herramientas que le permitan ser más competente emocionalmente y, por lo tanto, mejorar su bienestar. La principal finalidad de la investigación-acción es encontrar caminos que permitan, tanto al individuo en particular como a la humanidad en general, vivir el día a día de una forma más sostenible (Kemmis, 2010).

El punto de partida de la investigación-acción fue el artículo *Action Research and Minority Problems* escrito por el psicólogo Kurt Lewin en el año 1946 (Suárez, 2002, p. 40). El trabajo de Lewin estaba orientado a integrar la experimentación científica con la acción social (Bausela, 2004). Lo que se pretende con la investigación-acción en el ámbito de la educación es mejorar las propias prácticas educativas, la comprensión de las mismas y su contexto (Carr, 1993; Carr & Kemmis, 1986). Supone un compromiso del profesor hacia su propia práctica docente con el fin de realizar cambios de mejora tanto en su propia labor docente como en el currículum (Elliott, 1993, p. 73). Los descubrimientos fruto de la investigación-acción no pueden ser generalizables. Sin embargo, este tipo de metodología permite realizar un estudio comparativo de distintos casos con tal de detectar problemas comunes que puedan ser compartidos entre los diferentes docentes con tal de darles solución (Cain, 2011; Elliott, 1990). Así pues, la investigación-acción se trata, en última instancia, de un estudio de casos (Elliott, 1990; Latorre, 2003; McKernan, 1999). Si bien la investigación-acción se aplica al grupo de alumnos que conforma una clase concreta, siendo este un caso de estudio, en esta investigación los casos son tres debido a las características de las enseñanzas en conservatorios, en las

que la clase de instrumento es individual. Así pues, podemos decir que se trata de un estudio de casos múltiple desarrollado a través de un proceso de investigación-acción.

Aunque una de las características principales de la investigación-acción es que es colaborativa -especialmente entre compañeros de la misma especialidad- (Latorre, 2003), en este caso, los colaboradores serán el alumnado participante, tres colegas críticos (uno diferente por cada ciclo de acción), y una experta en investigación-acción. Esto es una consecuencia de la tradicional pedagogía individualista del profesorado que desempeña su labor docente en conservatorios (Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam, & Grant, 2013). La participación de los profesionales indicados consistía en presenciar una sesión en la que se implementara el plan de acción para, posteriormente, debatir y sugerir posibles mejoras sobre dicho plan. Además, la experta en investigación-acción fue la encargada de validarlo. La experiencia de la experta participante, la profesora Lidón Moliner, de la Universitat Jaume I de Castellón, en los campos de aprendizaje cooperativo e innovación docente, entre otros, la convirtieron en la candidata idónea para la participación en la mejora del plan de acción. Los tres colegas críticos seleccionados fueron compañeros que desempeñan su labor docente en el ámbito de conservatorios, y tienen una visión de la enseñanza abierta e innovadora. La colega crítica participante en el primer trimestre, la profesora Anna Vernia, es profesora de trompeta y especialista en didáctica y pedagogía de la música. Su motivación por implementar nuevas metodologías en la enseñanza musical en conservatorios, la llevó a mostrar interés por la investigación llevada a cabo para esta tesis y su participación en la misma como colega crítica. Los otros dos participantes que desempeñaron el mismo papel que Vernia en la investigación, fueron el profesor de piano Miquel Àngel Saura y la profesora

de flauta travesera María Bernat. Si bien ninguno de ellos desarrollan su labor profesional en el ámbito de la investigación, los dos muestran un gran interés por implementar contenidos propios de la educación emocional en una práctica docente. Como muestra de este interés, se instruyen mediante la lectura de artículos científicos y cursos de formación relativos a la educación emocional. Tanto en el caso de la experta como en el de los colegas críticos, se administró una plantilla en la que tenían que evaluar, del 1 al 5, los criterios indicados relativos al plan de acción (ver Anexo VI). El 1 correspondía a *inadecuado* y el 5 a *muy adecuado*. Además, disponían de un espacio destinado a las sugerencias de mejora, así como a realizar cualquier otro tipo de comentario acerca del plan de acción que consideraran pertinente.

3.1 Modelo aplicado

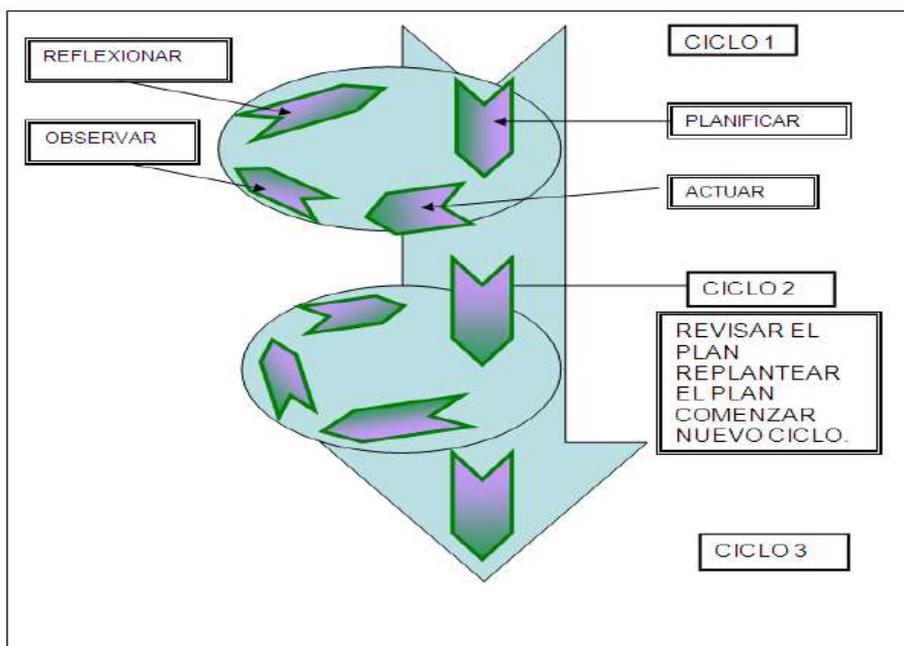
El modelo propuesto por Lewin en 1946 fue posteriormente desarrollado por otros autores (Latorre, 2003, p. 32). Aunque cada modelo tiene sus propias peculiaridades y matices (Bausela, 2004), todos ellos formulan la investigación-acción como una espiral conformada por diferentes ciclos que conllevar investigar y actuar siguiendo unas etapas determinadas: (1) planificar, (2) actuar, (3) actuar y (4) reflexionar (Latorre, 2003, p. 32). Dada su practicidad y su excelente adaptación a la práctica educativa, el modelo elegido para este estudio es el propuesto por Kemmis (1989). Este modelo consta, como veremos seguidamente con más detalle, de cuatro fases claramente definidas para cada ciclo de acción, las cuales permiten al docente-investigador explorar la propia práctica educativa mediante la elaboración de un plan de acción con la pretensión de mejorar dicha práctica. Todo el proceso se realiza desde una perspectiva crítica, tanto desde el punto de

vista socio-político como de la propia práctica. Se trata de una modalidad de la de investigación-acción crítica o emancipatoria (Latorre, 2003, pp. 30-31). Este planteamiento de la práctica educativa es enriquecedor, ya que permite un crecimiento simultáneo y conjunto del profesional y su propia práctica.

3.1.1 Proceso de investigación-acción

El esquema siguiente muestra las cuatro etapas o fases que conforman un ciclo de acción según Kemmis (1989).

Figura 3. Fases de la investigación-acción (Kemmis, 1989)



4. Técnicas de recogida y registro de la información

Siguiendo a Latorre (2003), vamos a dividir las técnicas de recogida de datos en tres categorías distintas

según estén basadas en la (1) observación, (2) la conversación o (3) el análisis de documentos.

4.1 Técnicas basadas en la observación

Este tipo de técnicas nos permitió tener un contacto directo con cada uno de los casos a tiempo real, es decir, en el momento en el que se desarrollan los hechos. La información obtenida a través de esta clase de técnica recoge, principalmente, la perspectiva de los investigadores.

4.1.1 Observación participante

Se trata de una técnica inherente a la investigación-acción (Latorre, 2003, p. 57), ya que es el propio profesor quien investiga su propia práctica. Este tipo de técnica ha permitido estar en contacto directo con cada uno de los casos estudiados e interactuar con ellos. Además, las consecuencias derivadas de la posibilidad de intervenir en cada uno de los casos han sido conocer cada caso en profundidad, tener una mejor comprensión de cada caso y modificar la realidad observada.

Para que la observación fuera efectiva, antes de llevar a cabo la implementación fijamos los elementos a observar durante el desarrollo de las distintas sesiones. Estos elementos se dividían básicamente en dos grupos: los relativos a la educación emocional y los relacionados con una mejora en interpretación del instrumento. Los indicadores que guiaban la observación eran, entre otros, las acciones de los alumnos, así como también su expresión oral y lenguaje corporal.

El registro de la observación no se realizaba en el momento en el que se desarrollaba la acción, sino al final de la misma. La técnica utilizada para el registro de la información fue el diario del profesor.

4.1.2 Diario del profesor

El diario del profesor permitió realizar descripciones detalladas de las situaciones más significativas acontecidas durante cada una de las clases, así como reflexiones sobre dichas situaciones. La fecha de cada sesión estaba indicada al principio de cada entrada y, siguiendo a Elliott (1990, p. 136) los apuntes fueron redactados al acabar la clase para plasmar las distintas impresiones con mayor detalle y fiabilidad. Se utilizó esta herramienta en cada sesión a lo largo de toda la implementación.

4.2 Técnicas basadas en la conversación

Si bien las técnicas basadas en la observación han permitido presentar nuestra propia perspectiva acerca de lo observado, las basadas en la conversación han posibilitado conocer las perspectivas de los alumnos participantes –tanto los que han sido objeto de estudio como los de sus compañeros-, los padres de los alumnos estudiados y los profesores participantes en la implementación –los que imparten la asignatura de lenguaje y coro a los alumnos observados. Así pues, este tipo de técnicas proporcionaron información complementaria a la observación y nos permitieron tener una perspectiva multiángulo del fenómeno estudiado.

4.2.1 Entrevista

Se realizó una entrevista semi-estructurada de respuestas abiertas al principio y al final de la implementación a los siguientes participantes:

- El alumno objeto de estudio
- Los padres del alumno
- El profesor de lenguaje musical

La razón de entrevistar a tres personas diferentes por cada caso estuvo motivada por la intención de obtener una

visión más amplia y completa respecto del alumno objeto de estudio. De esta forma, la información proveniente de tres puntos de vista distintos podría permitirnos tener una idea del alumno más cercana a la realidad.

Se partió de un cuestionario cerrado previamente elaborado, el cual fue modificado durante la entrevista en función de las necesidades de cada momento. Este tipo de entrevista propició una conversación fluida, cómoda y espontánea, pues en ocasiones surgían temas no previstos en las preguntas pero que resultaron interesantes para tener una visión más amplia de cada uno de los casos estudiados. Las entrevistas se realizaron en el conservatorio. Todos los participantes fueron entrevistados personalmente.

Los objetivos de la entrevista eran los siguientes:

1. Conocer el punto de partida y de llegada del alumno con respecto a su motivación por los estudios musicales y competencias emocionales.
2. Conocer al alumno tanto en el contexto del conservatorio como en el personal.
3. Obtener información en profundidad para contrarrestarla con la obtenida a través de otras herramientas.
4. Explorar en qué grado la aplicación de un programa de educación emocional dentro de las enseñanzas musicales contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales del alumno.

La estructura general de la entrevista está basada en la que propone Vargas (2012, p. 128).

Tabla 9. Estructura de la entrevista

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA
<p>PRIMERA SECCIÓN: INTRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Bienvenida a la persona entrevistada▪ Explicación del propósito y de las distintas partes de la entrevista▪ Consentimiento para realizar la grabación de la entrevista▪ Consentimiento para, posteriormente, poder utilizar la información facilitada en el trabajo de investigación
<p>SEGUNDA SECCIÓN: CUESTIONARIO</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Esta parte supone el cuerpo principal de la entrevista. En ella se recogen las diferentes preguntas. Éstas se dividen en dos bloques temáticos:<ul style="list-style-type: none">- Primer bloque: Cuestiones generales. Están enfocadas a conocer el comportamiento del alumno en distintos ámbitos con el fin de comprobar cómo gestiona sus emociones- Segundo bloque: Cuestiones específicas. Están dirigidas a comprobar la relación que existe entre el estudio de las enseñanzas musicales y el desarrollo de las competencias emocionales
<p>TERCERA SECCIÓN: CONCLUSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Una vez finalizadas las preguntas, el entrevistador realiza las siguientes acciones:<ul style="list-style-type: none">- Resumir brevemente las ideas más significativas aportadas durante la entrevista- Preguntar al entrevistado si está de acuerdo con el resumen y si tiene alguna cuestión más que añadir▪ Para concluir la entrevista se le da las gracias al entrevistado por su aportación

Fuente: Vargas, 2012, p. 128 y elaboración propia

Aunque la primera sección de la entrevista no proporciona información acerca del tema de investigación, resulta de gran importancia. Es el momento en el que se establece el contacto entre el entrevistador y el entrevistado,

el cual va a condicionar el discurrir de la entrevista. Se hizo lo posible por crear un ambiente amistoso y distendido con tal de que los entrevistados pudieran sentirse cómodos y expresarse abiertamente. En ninguno de los casos hubo problema, pues los entrevistados estuvieron receptivos y con predisposición a responder a cada uno de las preguntas. En algunos casos, los entrevistados tuvieron la iniciativa de relatar aspectos nuevos que no estaban incluidos en las preguntas pero que resultaron interesantes para el conjunto de la entrevista. En todos los casos, este hecho sucedió solo con las personas adultas, ya que los niños tendían a responder brevemente.

La segunda sección, a su vez, se encuentra dividida en dos bloques diferentes. Esta división permite seguir un orden en la temática de las preguntas de forma que favorece una mayor fluidez y conexión entre las distintas ideas. Además, propicia una visión más clara de la información aportada de cara al análisis. Hemos creído conveniente realizar primero las preguntas generales, pues permiten tener un conocimiento más amplio del alumno objeto de estudio. Las preguntas que conforman este primer bloque están enfocadas a conocer el comportamiento del alumno en el ámbito escolar y personal especialmente. Dado que el comportamiento es una consecuencia directa de las habilidades emocionales, esta información permite conocer dichas habilidades. Los contenidos que recogen las preguntas de este primer bloque están relacionados directamente con distintos aspectos de las competencias emocionales. Con tal de facilitar que la entrevista se desarrolle de forma orgánica y que el entrevistado se sintiera cómodo al responder las preguntas de índole personal, la entrevista comienza con preguntas referentes a cuestiones generales que, progresivamente, irán derivando en cuestiones más concretas y personales.

El segundo bloque está orientado a conocer cómo se sienten los alumnos con respecto a las enseñanzas musicales en el conservatorio. Se pretende conocer en qué medida las competencias emocionales del alumno afectan a su motivación y rendimiento en la práctica del instrumento. Aunque estas preguntas son más específicas del ámbito de la enseñanza musical, sus contenidos están relacionados con los del primer bloque con el fin de conferir unidad al conjunto de la entrevista.

Dado que las categorías a analizar estaban establecidas antes de realizar la entrevista, ésta fue diseñada en base a las mismas con tal de facilitar un análisis posterior (Kvale, 2011).

De acuerdo con la clasificación que McKernan (1999, p. 151) realiza de las preguntas en función de su naturaleza, las más utilizadas fueron las (1) normativas, aquéllas que se utilizan para evaluar valores, creencias y disposiciones y las (2) de afectos, destinadas a evaluar sentimientos y emociones. Las preguntas guía de las distintas entrevistas se pueden consultar en el Anexo I.

Por último, en la tercera sección se realiza una recapitulación de las ideas más significativas surgidas durante la entrevista. La finalidad de esta sección es saber si el entrevistador ha malinterpretado alguna cuestión. De esta forma el entrevistado tiene la oportunidad de corregir o bien puntualizar alguna idea que no esté clara del todo. Además, el entrevistado tiene la oportunidad de añadir alguna cuestión que se la haya podido olvidar Kvale (2011). Una vez que el entrevistado no tenga nada más que decir, la entrevista concluye agradeciéndole al entrevistado su participación y aportación, ya que sin ellos, la investigación no podría llevarse a cabo de forma satisfactoria.

El registro de la entrevista se realizó mediante grabaciones. Éstas permiten al entrevistador participar en la

entrevista con mayor naturalidad y concentración (Kvale, 1996, p. 160) así como registrar la información con mayor fidelidad (Latorre, 2003, p. 74). Además de la grabación de sonido, paralelamente se realizó otra audiovisual. De esta forma se pudo captar el lenguaje corporal de los entrevistados, proporcionando esta información mayor riqueza al conjunto de la entrevista. Los dispositivos utilizados para realizar la grabación fueron:

- Audio: Ordenador portátil Macbook pro A1502. El software empleado fue Audacity 2.0.2
- Vídeo: Cámara Sony HANDYCAM DCR-SX30E

Posteriormente a la grabación, se realizó la transcripción completa de cada una de las entrevistas utilizando algunas codificaciones del sistema jeffersoniano. Este sistema permite transcribir información más allá de las palabras. Permite transcribir el elemento expresivo y circunstancial, por lo que la interpretación de lo que ocurre durante la entrevista es más precisa (Lapadat & Lindsay, 1999; Ochs, 1979).

4.2.2 Protocolo de evaluación CE-360°

La última técnica utilizada para recoger datos como complemento de la observación fue el protocolo de evaluación CE-360°. Los llamados *feedback 360°* permiten a la persona evaluada tener un mejor conocimiento de sí mismo además de favorecer la gestión de su desarrollo gracias las valoraciones que los demás realizan sobre dicha persona (Lévy-Leboyer, 2000, p. 11).

El protocolo de evaluación CE- 360° (Bisquerra, Martínez, Obiols, & Pérez, 2006) consiste en un test diseñado por el *Grup de Recerca* (GROP) integrado por profesorado de las universidades de Barcelona y Lleida. Está orientado al alumnado que cursa las enseñanzas de ESO. Se trata de un

test validado que fue diseñado en base a los objetivos de un programa de educación emocional con la finalidad de comprobar si los alumnos habían alcanzado los objetivos propuestos en el programa de educación emocional. La característica de feedback 360° del test, permite triangular los datos procedentes de las evaluaciones que realizaron cada una de las partes. En la evaluación de cada uno de los alumnos intervienen 7 personas diferentes: 3 profesores, 3 compañeros y la autoevaluación que el alumno realiza de sí mismo. Está formado por un pretest y un postest. Esto permite comparar la percepción de las competencias emocionales del alumnado antes y después de la implementación y así comprobar si la implementación ha contribuido al desarrollo de dichas competencias. Además, el pretest destinado a los profesores tiene la peculiaridad de que éstos puedan evaluar la competencia presente y la competencia que esperan que el alumno alcance al finalizar la implementación. Otra de las funciones del protocolo de evaluación es tener una visión más rica y amplia de las percepciones de las competencias emocionales del alumno, así como contrastar las diferentes evaluaciones. De esta forma se pueden apreciar los diferentes matices en las percepciones de las personas adultas con respecto a los adolescentes y la propia percepción de sí mismo. El test está compuesto por 14 ítems que se pueden agrupar en el siguiente orden:

- Ítems 1 y 2. Hacen referencia a aspectos relacionados con la expresión emocional y empatía para con los demás.
- Ítems 3 y 4. Relacionados con la impulsividad y la ira. Dentro de este bloque de control emocional también correspondería el ítem 5, pues trata la tolerancia a la frustración.

- Ítems 6 y 12. Tratan sobre el comportamiento apropiado en clase y la comprensión de que el comportamiento es consecuencia de emociones.
- Ítems 7, 8, 9, 10, 11. Representan un bloque heterogéneo en que se combinan diferentes habilidades:
 - afrontar retos
 - relaciones con compañeros, profesorado y familia
 - motivación por el estudio
- Ítems 13 y 14. Se refieren a cuestiones generales y están relacionados con los anteriores elementos. Abordan las cuestiones de actitud positiva y valoración total de las competencias emocionales respectivamente.

La evaluación se realiza puntuando de 0 a 10 cada uno de los ítems, siendo 0 la ausencia total de competencia y el 10 el dominio total de la misma.

Con tal de aplicar un test coherente con las características del alumnado participante en nuestra investigación, alumnos de 3º curso de enseñanzas elementales de piano, diseñamos, en un primer momento y por sugerencia de un miembro del GROPE –Nuria Pérez- un test *ad hoc* basado en el formato y procedimiento del protocolo de evaluación CE-360º. Para ello, en primer lugar, fijamos los objetivos que se querían alcanzar con la implementación. Estos objetivos estaban basados en las competencias emocionales que favorecen una interpretación instrumental de mayor calidad. A su vez, dichos objetivos, a diferencia del CE-360º, estaban basados en las 5 dimensiones que Goleman (1996, p. 89-90) enumera y describe. Dichas dimensiones abarcan (1) el conocimiento de las propias emociones, (2) la capacidad de controlar las emociones, (3) la capacidad de motivarse a uno mismo, (4) el reconocimiento de las emociones ajenas y (5) el control de las relaciones. Una

vez diseñado el test se envió a expertos para su validación. Una vez realizados los cambios pertinentes se realizó una prueba piloto con tal de comprobar la eficacia del test. Pudimos comprobar que, aunque el protocolo de evaluación CE-360° estaba destinado a un alumnado diferente al de esta investigación, resultó ser más claro y preciso en la obtención de datos. Por esta razón y en base al consejo de una de las expertas que participó en la validación del test ad hoc, decidimos aplicar el test que ya había validado, el protocolo de evaluación CE-360°, como herramienta de medición de las competencias emocionales del alumnado participante. Con tal de facilitar que los enunciados de los ítems fueran fácilmente comprensibles por los alumnos a los que se les administró el test, se adaptó el vocabulario de dichos ítems sin alterar su contenido. El test destinado al profesorado no sufrió ninguna modificación respecto al original.

4.3 Medios audiovisuales

Esta técnica de registro de la información nos permitió realizar un análisis posterior y más detallado de lo acontecido durante el desarrollo de las diferentes sesiones. Al igual que en las técnicas de observación, la información que obtuvimos a través de esta técnica estaba basada en nuestra perspectiva de la realidad analizada. Esto nos permitió reforzar y contrastar los datos obtenidos a través de las técnicas de observación.

4.3.1 Grabaciones de vídeo

En la base de Elliott (1993), Kemmis y McTaggart (1988) y Latorre (2003), se realizaron grabaciones de vídeo con el fin de reforzar la información obtenida a través del diario del profesor, ya que esta herramienta podría recoger datos que podrían haber pasado desapercibidos, tanto relativos al alumno como a la profesora. Se realizó una

grabación al mes de la clase individual de instrumento y de la clase de conjunto durante todo el curso. Se grabó la clase entera. Las distintas filmaciones fueron convenientemente registradas. Para ello se indicaron los siguientes elementos:

- Nombre de la asignatura y alumno. Este último dato solo en para las grabaciones realizadas durante la clase de piano individual.
- Número de sesión
- Fecha de cada sesión

5. Estructura del ciclo general

En este apartado se presentan y se desarrollan detalladamente las diferentes fases o ciclos en los que se articuló la implementación. El ciclo general planteado fue revisado, previamente a su implementación, por el Dr. Latorre, metodólogo experto en investigación-acción y quien ha sido profesor en la Universidad de Barcelona.

En primer lugar se desarrolla la fase de planificación. En esta se formula la hipótesis de acción, la cual se redacta en forma de pregunta y respuesta con el fin de encontrar la solución al problema planteado en el apartado *identificación del problema* (ver p. 9). Una vez formulada la hipótesis de acción, se procede a fijar los objetivos que se pretenden lograr a través de la implementación del plan de acción. Por este motivo, el diseño de dicho plan de acción estará basado en los objetivos previamente fijados.

A continuación se presenta el plan de acción diseñado. En él se indican las distintas acciones propuestas para cumplir los diferentes objetivos. Además, se especifica en qué momento de cada sesión se implementará cada acción o, en algunos casos, se indicará el número de sesiones concretas en las que se desarrollará la acción. La razón por la que no se indica el número de sesiones concretas para todas las

acciones radica en la idiosincrasia de las enseñanzas de instrumento, las cuales son individuales. Esto permite al profesor aplicar un tipo de pedagogía personalizada en función de las necesidades de cada alumno. Junto a esto se indican también los recursos necesarios para su aplicación, las técnicas de observación utilizadas y la reflexión sobre lo que se pretende conseguir; todo ello para cada una de las acciones propuestas.

5.1 Primera fase: Planificación

La fase de planificación supone la orientación del profesor-investigador hacia la acción (Kemmis, S. y McTaggart, 1988, p. 85-86). Para ello es fundamental el planteamiento de la hipótesis de acción que nos permita saber cuál es la mejora que queremos realizar y cómo la podríamos llevar a cabo. Para Elliott (1993, p. 46) la hipótesis de acción se trata del enunciado que relaciona una idea con una acción. Una vez formulado dicho enunciado, se procede a la elaboración del plan de acción que será implementado en la siguiente fase.

5.1.1 Hipótesis de acción

- ¿Cómo podría mejorar la interpretación instrumental en sus distintas facetas en los estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios?
- Implementando, a lo largo del curso escolar, un programa de educación emocional paralelo a los contenidos propios de la asignatura de piano y de conjunto enfocado al desarrollo de las destrezas emocionales vinculadas a la práctica instrumental.

5.1.2 Objetivos

Los objetivos del plan de acción los dividimos en objetivos generales y objetivos específicos. Ya que los segundos facilitan la consecución de los primeros, serán los específicos los que figuren explícitamente en el plan de acción.

5.1.2.1 Objetivo general

- Mejorar la interpretación instrumental en sus distintas facetas en el alumnado que cursa las enseñanzas elementales de música en conservatorios a través de su proceso formativo.

5.1.2.2 Objetivos específicos

- Favorecer el reconocimiento y la concienciación de las emociones
- Mejorar la gestión emocional
- Potenciar la expresión de las emociones

A continuación se presenta la Tabla de planificación del proceso de investigación-acción. Dicha Tabla se corresponde con el primer ciclo de acción. Se plantean acciones para ser implementadas tanto en la clase individual de piano como en la clase de conjunto instrumental. Este aspecto se concreta al enunciar las distintas acciones. A la finalización de cada uno de los ciclos que duró la investigación (tres en total) dicho plan de acción fue evaluado tanto por la profesora que lo implementó y un colega crítico. Tras su evaluación, fue replanificado para ser implementado, con las mejoras pertinentes, en el siguiente ciclo.

Tabla 10. Plan de acción

OBJETIVOS	ACCIONES	SESIONES	TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN	RECURSOS	REFLEXIÓN
	Acción - Lugar				
MEJORAR EL RECONOCIMIENTO Y CONCIENCIACIÓN DE LAS EMOCIONES	Animar al alumno a relacionar la terminología propia de la agógica instrumental con un estado emocional concreto de la vida cotidiana	Al empezar la nueva obra	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	La partitura a trabajar Cámara de vídeo	Relacionando las indicaciones musicales con aspectos propios que le resulten cercanos, el alumnado debería de entenderlos mejor y ser partícipe directo de lo que está haciendo
	Favorecer que el alumno aprenda a relacionar los distintos elementos interpretativos de la partitura con las emociones	Durante el trabajo de la obra	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	La partitura a trabajar Cámara de vídeo	Relacionando las indicaciones musicales con aspectos propios que le resulten cercanos, el alumnado debería de entenderlos mejor y ser partícipe directo de lo que está haciendo
	Contar historias acerca de la personalidad de los compositores con el fin de que el estudiante aprenda a relacionar ésta con las características de su música	Durante el trabajo de la obra musical	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	La partitura a trabajar Ejemplos musicales del compositor a estudiar Cámara de vídeo	De esta forma el alumnado podrá contactar con el hecho de que los compositores eran personas como ellos que intentaban transmitir sus propias emociones a través de sus composiciones. Así se favorece a

				que el alumnado sienta más cercanos a los compositores y se implique más en las interpretaciones
Favorecer que el alumno sea consciente de la emoción que le provoca la obra a interpretar. Seguidamente, inventar una historia para aplicar a dicha obra en función de lo que sugieran cada uno de los pasajes musicales	Realizar la actividad cuando la obra esté asimilada	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	La partitura a trabajar Cámara de vídeo	Asociando la partitura a algo propio, bien sea una invención o un sentimiento, entenderá mejor lo que tiene que hacer y se sentirá más implicado en su interpretación, favoreciendo, a su vez, el disfrute
Clase individual				
Animar al estudiantes a que repita el pasaje conflictivo para poner consciencia en dónde está el error y por qué puede darse ese error	Cada vez que haya un error	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	La obra a trabajar Cámara de vídeo	Esta actividad le permite al alumnado desarrollar la reflexión y una mayor autonomía en el estudio. La habilidad aprendida es extrapolable a otras facetas de la vida
Clase individual				
Preguntar al alumno por qué obra prefiere empezar para que así tome sus	Siempre que se den las condiciones para que el	Observación participante Diario del profesor	Cámara de vídeo	El alumnado desarrollará su capacidad de discernimiento así como la

	propias decisiones. Después explicará el por qué de su decisión. (Aplicable a otras situaciones)	alumnado pueda decidir por sí mismo	Grabación de vídeo		capacidad de responsabilizarse de sus decisiones
	Clase individual				
	Implementar la actividad de "el globo"	Al principio de curso y cada vez que el alumnado esté descentrado	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	Nuestra imaginación y una explicación Cámara de vídeo	Con este ejercicio se pretende ayudar al alumnado a desarrollar su capacidad de concentración así como una mayor conciencia de sí mismo, pues requiere de una atención consciente de los propios pensamientos
CONDUCCIÓN DE LAS EMOCIONES	Alentar al alumno que elabore un horario de estudio en colaboración con los padres	A principios de curso.	Observación participante Diario del profesor	Ficha de horario	Con esta actividad se pretende que el alumnado aprenda a organizarse su tiempo y aprovecharlo mejor. Al participar ellos en colaboración con los padres en fijar las horas de estudio, estarán siendo responsables del resultado
	Clase individual				

				obtenido por su elección
Implementar la actividad de "el bote" Clase colectiva e individual	En todas las sesiones a lo largo el curso	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	Un bote	Por ser el dinero un bienpreciado, motivará al alumnado a conseguir corregir el tener una actitud negativa ante el proceso de aprendizaje del instrumento, lo cual lo que genera es un obstáculo en dicho aprendizaje
Favorecer en el alumno la escucha consciente de un sonido desde su inicio hasta su total extinción Clase individual	Una sesión al principio de cada trimestre. Repetir si fuera necesario	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	Un piano	Al se consciente de toda la duración de un sonido, estamos, por un lado, fomentando la escucha y, por otro, mejorando la calidad de la interpretación al ser capaz de seguir la línea melódica
Fomentar que el alumno escuche conscientemente el resultado del sonido producido Clase individual	Una sesión al principio de cada trimestre. Repetir si fuera necesario.	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	Un piano	Al ser consciente del resultado sonoro producido, estamos, por un lado, fomentando una actitud crítica hacia lo que uno realiza y, por otro, mejorando la calidad de la interpretación desarrollar la capacidad de

				buscar un sonido concreto
Promover en el alumno la atención dirigida a la escucha consciente de la simultaneidad de ambas manos al interpretar el instrumento	En todas las sesiones a lo largo del curso	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo	Un piano	De esta forma estamos desarrollando la toma de conciencia auditiva, lo cual permite corregir cualquier carencia técnica. Esta toma de conciencia será extrapolable a distintos ámbitos de la vida, lo cual será ilustrado a través de ejemplos
Clase individual				
Animar al alumnado a que se ofrezcan voluntarios para explicar algún concepto cuando algún compañero no lo entienda	Cada vez que un compañero no entienda un concepto	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo		Varios son los aspectos que permite trabajar esta actividad: la empatía, la confianza en sí mismo, el respeto y el aprender a expresarse adecuadamente
Clase colectiva				
Implementar la actividad "vamos a entrar a clase"	En todas las sesiones antes de entrar a clase	Observación participante Diario del profesor Grabación de vídeo		Esta actividad les permitirá ser conscientes de que cada situación requiere de una actitud concreta. Además, se favorece a que el alumnado entre a clase con una predisposición de mayor
Clase colectiva				

				concentración. Esto mismo será extrapolable a diferentes ámbitos de la vida	
Implementar la actividad "¿sabemos estudiar?" Clase colectiva	Una vez durante el primer trimestre	Observación participante Diario del profesor Grabación de video	La libreta de clase	Se trata de que los estudiantes tomen conciencia de cuál es su forma de estudiar y que éste es muy importante para tener éxito en sus resultados. Esto mismo será extrapolable a diferentes ámbitos de la vida	
Implementar la actividad "los talentos que traigo a clase" Clase colectiva	3 sesiones: Una a mitad de cada trimestre	Observación participante Diario del profesor Grabación de video	Ficha " los talentos que traigo a clase" Un bolígrafo	El alumnado, al hablar con los demás compañeros de sus virtudes, se sentirán más confortables con ellos y fortalecerán su autoestima	
Implementar la actividad "me relajo" Clase colectiva	Una vez cada trimestre como mínimo y repetir cuando se acerquen las audiciones	Observación participante Diario del profesor Grabación de video	Un reproductor de audio Cd de Lantieri	Se pretende que los alumnos tomen conciencia de sus estados emocionales y que aprendan a regularlos a través de la respiración y sus pensamientos	
EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	Alentar al estudiante a que	Al interpretar	Observación participante	La obra a trabajar	Esta actividad les permite ser

<p>expresé mediante la interpretación instrumental el estado de ánimo que la obra musical le provoca.</p> <p>Clase individual</p>	<p>la obra una vez que la obra ya esté bien aprendida</p>	<p>Diario del profesor</p> <p>Grabación de vídeo</p>		<p>más conscientes de sus propias emociones y refuerza la autoestima por ser éstas importantes para la interpretación. Además, potencia la implicación y motivación del alumnado al interpretar</p>
<p>Acompañar al alumnado en la realización de gestos con la cara que muestren las emociones que la música interpretada expresa</p> <p>Clase individual</p>	<p>Una vez para cada obra cuando haya finalizado la fase de lectura</p>	<p>Observación participante</p> <p>Diario del profesor</p> <p>Grabación de vídeo</p>	<p>Un espejo (optativo)</p> <p>Un piano</p>	<p>Con esta actividad se favorece la expresión y concienciación de las emociones, así como también se ayuda a relacionar el aprendizaje con el juego y el disfrute lo cual, a su vez, contribuye a una interpretación más natural</p>
<p>Fomentar la realización de improvisación libre basada en emociones o en alguna situación concreta</p> <p>Clase individual y colectiva</p>	<p>2 sesiones por trimestre como mínimo</p>	<p>Observación participante</p> <p>Diario del profesor</p> <p>Grabación de vídeo</p>	<p>Un piano</p>	<p>El improvisar sin reglas ofrecerá al alumnado la posibilidad de expresarse libremente, lo cual resulta terapéutico y además potencia la creatividad. Desarrollar el proceso mental</p>

					que supone improvisar, ayudará también a desarrollarlo en otros ámbitos de la vida
Fomentar la realización de improvisación basada en acordes, ritmos y/o motivos	2 sesiones por trimestre como mínimo	Observación participante Diario del profesor alumno Grabación de vídeo	Un piano		Improvisar conforme a unas reglas, favorece el desarrollo cognitivo del alumnado a la vez que contribuye a reforzar su autoestima pues, partiendo de unas pocas normas, ellos crean algo propio
Clase individual y colectiva					

A continuación se describe el procedimiento de algunas de las actividades implementadas en algunas de las acciones del plan de acción:

1. El globo: Se aplicará en alumnos que tengan dificultad en mantener la atención. Han de imaginarse que la mente es como un globo que lo tienen sujeto con la mano a través de un hilo. Si el “globo” se vuela, han de tirar del hilo para tenerlo más cerca y ser dueños de él.
2. “¿Sabemos estudiar?”. Los alumnos compartirán su forma de estudiar para a continuación valorar y razonar si creen que es la forma más adecuada. El profesor hará de mediador.
3. “Me relajo”. Mediante visualizaciones y respiraciones conscientes, se pretende regular el estado emocional del alumnado.
4. “El bote”. El alumno depositará un céntimo en un bote que el profesor llevará a clase cada vez que emita un juicio negativo sobre su propio proceso de aprendizaje. El profesor le ayudará a concienciar este aspecto y a expresarse de una forma más constructiva.
5. “Los talentos que traigo a clase”. Los alumnos rellenarán una ficha (ver Anexo IV) que posteriormente compartirán con sus compañeros de forma oral enunciando sus talentos en el ámbito musical.

5.2 Segunda fase: Acción

Una vez elaborado el plan de acción, pasamos a la acción propiamente dicha, la cual consiste en la implementación de dicho plan. Para ello, se tiene en cuenta las directrices que Kemmis y Mc Taggart (1988, p. 17-18), ofrecen a la hora de diseñar un plan de acción. Así pues, se trata de un plan de acción lo suficientemente flexible para adaptarse a las situaciones reales que surjan durante la clase; en el plan de acción se debe tener en cuenta las limitaciones materiales y curriculares para que pudiera ser practicable, por lo que se diseñó para ser implementado paralelamente y de forma coherente al currículo fijado para las enseñanzas elementales de piano que ya hemos analizado en el Capítulo II de esta tesis. El proceso de investigación-acción se desarrolló a lo largo de un curso escolar completo, el cual se inició el 17 de Septiembre de 2014 y finalizó el 10 de Junio de 2015. Dicho proceso fue dividido en tres ciclos diferentes, los cuales se hicieron corresponder con cada uno de los trimestres del curso académico.

Como refuerzo al plan de acción, se entregó un informe de evaluación junto con el boletín de calificaciones. La finalidad de este informe era potenciar la motivación y la autoestima del alumno con respecto a las enseñanzas en el conservatorio. El sistema de evaluación en esta institución está basado en fijar una calificación general representada con un número de 1 a 10 para cada una de las asignaturas. Este tipo de evaluación no ofrece al alumnado información acerca de su competencia en las diferentes facetas propias de cada asignatura así como en los contenidos relacionados con los valores humanos comunes a todas las asignaturas. Este sistema, además de ser incompleto, podría fomentar la competitividad entre compañeros y la frustración al identificar su habilidad musical solo con un número. En el informe diseñado la evaluación se realizó por grado de

competencia. Para ello se utilizaron las letras de la “A” a la “D” según la siguiente correspondencia:

A – competencia avanzada

B – competencia media

C – competencia básica

D – no competencia

Se evaluaron (1) cada uno de los contenidos generales correspondientes a las enseñanzas elementales de las enseñanzas de música, (2) las distintas habilidades dentro de cada bloque de contenidos pertenecientes a las asignaturas – piano, coro, lenguaje musical y conjunto en el caso de 3º curso de enseñanzas elementales de piano- y (3) las habilidades socio-emocionales. De esta forma nos aseguramos que alumno tuviera una percepción más global de sí mismo con respecto a los estudios de piano.

5.3 Tercera fase: Observación

La observación realizada es participante, es decir, que la profesora-investigadora lleva a cabo la acción a la vez que realiza el rol de observadora. Por tanto, yo conduje tanto la implementación de la acción como la observación. Coincidiendo con Latorre (2003, p. 58), esta técnica ha me ha permitido estar en contacto directo con el fenómeno estudiado, lo que me posibilita tener un conocimiento en profundidad del mismo. Al igual que el resto de fases, y siguiendo las recomendaciones de Kemmis y McTaggart (1988, p. 19) se procuró que la observación también fuera abierta para facilitar recoger de manera organizada tanto los datos que en un principio estaban previstos, como aquellos que surgieron de forma inesperada con la finalidad de enriquecer y ampliar la perspectiva de partida. Esta fase constituyó la base documental para la reflexión posterior, por lo que el control de la acción y la recogida de datos se llevaron a cabo de una forma sistemática.

5.4 Cuarta fase: Reflexión

Cain (2010) realiza una comparación original entre la investigación-acción y algunos procesos propios de la práctica de un instrumento musical. Según el autor, estas dos prácticas tienen en común la reflexión, pues ambas requieren de una atención consciente durante la acción para poder reflexionar sobre la misma con la fin de mejorarla. En el caso de tocar un instrumento esta mejora sería la práctica instrumental, mientras que en la investigación-acción en educación la mejora estaría orientada a la propia práctica docente (p. 160).

En palabras de Kemmis y McTaggart (1988),

La reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica. Toma en consideración la gran variedad de perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias en que surgen (p. 19).

Así pues, la reflexión nos permite detectar los aspectos del plan de acción que no han sido efectivos y por qué, o si han surgido nuevos problemas durante al implementación con los que no contábamos en un primer momento. Si bien este proceso es absolutamente necesario para la mejora del plan de acción, también fue de utilidad observar qué aspectos resultaban ser eficaces y útiles para lograr los objetivos propuestos, ya que marcaron las directrices a seguir. Posteriormente y con base en la reflexión, se realizaron los cambios pertinentes que conformaron un plan de acción renovado y listo para ser aplicado en el siguiente ciclo. En la reflexión también se consideraron, no solo nuestra perspectiva, sino la aportada por la experta y los colegas críticos que participaron en la investigación a los que nos referimos en el apartado 3 de este capítulo. Algunas de las

observaciones de estos participante que sirvieron de utilidad para conferir al plan mayor efectividad fueron:

1. Mayor participación del alumno a la hora de apuntar lo que tenía que hacer pues, al principio de la implementación, esta tarea la realizaba la profesora.
2. Realizar ejercicios fuera del instrumento con tal de resolver problemas técnicos
3. Cambiar de actividad cuando se detecte que el alumno está cansado o desconcentrado
4. Aumentar el tiempo para que el alumno reflexione sobre las cuestiones relativas a la resolución de pasajes
5. Poner ejemplos de todo lo que se explica
6. Explicar la finalidad de cada una de las actividades realizadas

Algunos de los puntos positivos detectados por la mayoría de los observadores y que sirvieron de refuerzo para mejorar el plan de acción fueron:

1. Reforzar las actitudes positivas
2. Emplear vocabulario en positivo
3. Motorizar al estudiante para que encuentre las soluciones a los problemas por sí mismo
4. Empleo de actividades variadas

5.6 Resumen de lo acontecido en cada uno de los ciclos de la investigación

A continuación indicamos cronológicamente los distintos pasos que tuvieron lugar a lo largo de los distintos ciclos con la finalidad de facilitar una mayor comprensión del desarrollo de la investigación.

5.6.1 Primer ciclo

a) Conseguir las autorizaciones por parte de los padres del alumnado, la directiva del centro y los profesores para llevar a cabo la investigación.

b) Aplicación del protocolo de evaluación CE 360° para medir las competencias emocionales del alumnado al inicio de la implementación.

c) Realización de entrevistas tanto a los alumnos observados, como a sus padres y al profesor de la asignatura grupal de lenguaje musical.

d) Diseño del plan de acción.

e) Implementación del plan de acción.

f) Supervisión del plan de acción por parte de una experta durante el desarrollo de una sesión

g) Supervisión del plan de acción de una colega crítica durante el desarrollo de una sesión

h) Modificación del plan de acción propuesto al inicio de la implementación

i) Anotaciones en un diario de campo los acontecimientos más significativos observados a lo largo de cada sesión así como las reflexiones acerca de los mismos por parte del profesor-investigador.

j) Realización de una grabación al mes de cada una de las clases de los alumnos observados, tanto de la clase individual de instrumento como de la de conjunto.

k) Entrega del informe para evaluar las competencias del alumno tanto en las distintas asignaturas como las relativas a la educación emocional junto con el boletín de calificaciones.

l) Reflexión sobre los resultados derivados del plan de acción.

m) Modificación del plan de acción.

5.6.2 Segundo ciclo

- a) Implementación del plan de acción.
- b) Supervisión del plan de acción de un colega crítico durante el desarrollo de una sesión
- c) Modificación del plan de acción propuesto al inicio del segundo ciclo
- d) Anotaciones en un diario de campo los acontecimientos más significativos observados a lo largo de cada sesión así como las reflexiones acerca de los mismos por parte del profesor-investigador.
- e) Realización de una grabación al mes de cada una de las clases de los alumnos observados, tanto de la clase individual de instrumento como de la de conjunto.
- f) Entrega del informe para evaluar las competencias del alumno tanto en las distintas asignaturas como las relativas a la educación emocional junto con el boletín de calificaciones.
- g) Reflexión sobre los resultados derivados del plan de acción.
- h) Modificación del plan de acción.

5.6.3 Tercer ciclo

- a) Implementación del plan de acción.
- b) Supervisión del plan de acción de una colega crítica durante el desarrollo de una sesión
- c) Modificación del plan de acción propuesto al inicio del segundo ciclo
- d) Anotaciones en un diario de campo los acontecimientos más significativos observados a lo largo de cada sesión así como las reflexiones acerca de los mismos por parte del profesor-investigador.
- e) Realización de una grabación al mes de cada una de las clases de los alumnos observados, tanto de la clase individual de instrumento como de la de conjunto.

f) Entrega del informe para evaluar las competencias del alumno tanto en las distintas asignaturas como las relativas a la educación emocional junto con el boletín de calificaciones.

g) Reflexión sobre los resultados derivados del plan de acción.

e) Aplicación del protocolo de evaluación CE 360° para medir las competencias emocionales del alumnado al final de la implementación.

f) Realización de entrevistas tanto a los alumnos observados, como a sus padres y al profesor de la asignatura grupal de lenguaje musical.

6. Programa DECEAM

En este apartado se presenta el artículo correspondiente al programa de educación emocional destinado al Desarrollo de las Competencias Emocionales en el Aula de Música (DECEAM) que se derivó del diseño del plan de acción. El título de dicho artículo es *“el trabajo de las emociones en el aula de música en conservatorios”*. Está redactado en español y en formato de propuesta de aula. Actualmente se encuentra en estado de revisión.

Comienza la propuesta de aula con justificando (1) la importancia de incluir contenidos propios de la educación emocional como parte integrante de los estudios de música, (2) el potencial de la música para desarrollar las competencias emocionales y (3) la necesidad de la formación del docente en materia emocional para que sus contenidos puedan desarrollarse de forma efectiva. A continuación se exponen las distintas fases articuladas para el diseño del programa DECEAM. Se presentan las distintas actividades a implementar, divididas en transversales y específicas, así como la secuenciación de las mismas. Seguidamente se

Tesis Doctoral
E. A. Campayo

especifican los aspectos relativos a la implementación del programa.

MANUSCRITO 4

TÍTULO:

El trabajo de las emociones en el aula de música en
conservatorios

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

ESTADO:

En revisión

CAPÍTULO III

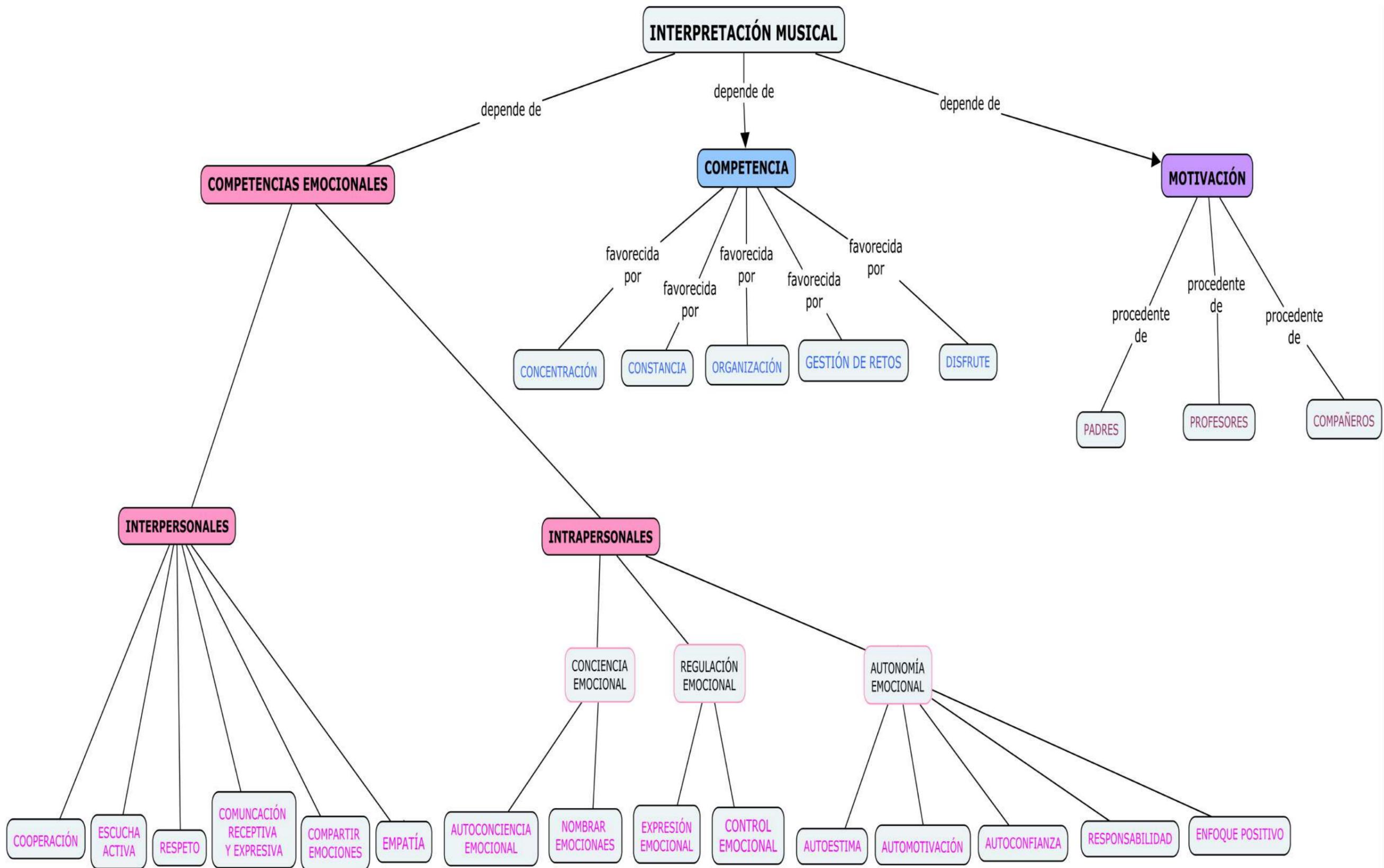
Resultados

El desarrollo de los sentidos y la educación de las emociones a través del arte no son sólo opciones deseables, sino elecciones esenciales para la acción equilibrada y el uso efectivo del intelecto (Blacking, 1987, p. 118)

El presente capítulo está conformado por cuatro artículos en los que se exponen los resultados según su naturaleza temática. Además, el análisis de dichos resultados se ha realizado en el contexto de dos teorías desarrolladas y reconocidas en el ámbito de la psicología: la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (TAD) y la Teoría Atribucional de la motivación de Weiner. La primera defiende que el individuo ha de desarrollar tres necesidades básicas – autonomía, competencia y relacionarse- con tal de alcanzar desarrollo personal y bienestar (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Por su parte, Weiner sostiene que las interpretaciones de éxito o fracaso que el individuo atribuye a de determinadas causas, generan unas reacciones psicológicas que afectan directamente a las emociones y, consecuentemente, a la motivación (Weiner, 2014).

Ya que los distintos artículos son el resultado del mismo estudio, en todos los casos se trata de un estudio de caso múltiple (de tres estudiantes concretamente) desarrollado como un proceso de investigación-acción. Lo mismo sucede con la categorización: el proceso de categorización fue deductivo y las distintas categorías y subcategorías se organizaron en función de la temática a la que correspondían tal y como se puede apreciar en la Figura siguiente.

Figura 6. Mapa del proceso de categorización



Aunque la temática principal del estudio corresponde a la función que desempeñan las competencias emocionales en el ámbito de la interpretación musical, no todos los artículos se centran en esta temática de forma directa. La temática principal –la que aborda las competencias emocionales en sí mismas- fue dividida en dos artículos diferentes, uno centrado en las competencias intrapersonales y otro en las interpersonales. En los dos casos se analiza desde la TAD. El hecho de haber dividido esta temática en dos artículos diferentes obedece a las siguientes razones: (1) se trata de un tema muy amplio para ser abordado con detalle en un solo artículo, (2) la gran cantidad de datos de los que disponíamos al finalizar la implementación y (3) la natural división de las competencias emocionales en aquellas relativas a la forma en que uno se relaciona consigo mismo –intrapersonales- y la forma en la que uno se relaciona con los demás –interpersonales-, tal y como defienden las teorías a las que nos referimos en el apartado referente a la *estructura de la tesis* (ver p. 11). Estos dos artículos combinan los datos derivados de las entrevistas, vídeos y diario del profesor, con los numéricos obtenidos del cuestionario CE-360°. Este aspecto permitió contrastar los resultados de ambas técnicas, lo que enriqueció la interpretación de los resultados.

Los otros dos artículos tratan cuestiones que, si bien no abordan el tema de las competencias emocionales de forma directa, emergen como necesarias para el desarrollo de éstas dada la influencia que dichas cuestiones tienen sobre las emociones. Uno de los artículos trata la influencia de los padres, profesores y compañeros en la motivación en el estudiante de música. El contexto desde el que se analiza este trabajo es la Teoría Atribucional de Weiner. Por su parte, el otro artículo se centra en la influencia de las emociones sobre la competencia percibida de éste. En este caso, la contextualización del estudio parte de la TAD.

En ambos casos se presentan datos procedentes de las entrevistas, vídeos y diario del profesor. Esto es debido a que el cuestionario CE- 360° estaba enfocado a la medida de las competencias emocionales del alumnado de forma muy concisa.

Estudio 1

El primer artículo se titula “*The role of interpersonal skills in musical performance: case studies of elementary piano students in conservatoires*”. Tal y como puede apreciarse por el título, está redactado en inglés. Actualmente se encuentra en revisión. El principal objetivo de este artículo es explorar la relación existente entre las competencias interpersonales y la interpretación musical en estudiantes que cursan las enseñanzas elementales de piano en conservatorios. El estudio está enmarcado en la TAD, concretamente, en la dimensión de *relatedness*, que viene a significar cómo el alumno se relaciona con el medio que le rodea.

El artículo comienza con un apartado en el que se contextualiza y justifica el trabajo en base a los estudios previamente desarrollados existentes en la literatura. Es interesante mencionar que muchos de estos estudios no abarcan la temática de las competencias interpersonales de forma directa, sin embargo, sí aportan una base empírica que permite fundamentar el trabajo en cuestión.

Los resultados se dividen en dos secciones: una en la que se presentan los datos derivados del CE-360° y otras en la que se analizan los datos resultantes de las entrevistas, vídeos y diario del profesor. Los datos numéricos se presentan en forma de Tablas y Figuras donde se puede apreciar con claridad la evolución entre las dos variables estudiadas – competencias interpersonales e interpretación musical– durante el transcurso de la implementación. Estos datos se

corresponden a los ítems del CE-360° relativos a las competencias interpersonales. En la segunda sección del apartado de resultados se analizan las distintas categorías y subcategorías procedentes de un proceso de categorización deductivo. Las subcategorías resultantes son: (1) escucha activa, (2) respeto, (3) empatía, (4) compartir emociones, (5) comunicación receptiva y expresiva y (6) cooperación.

MANUSCRITO 5

TÍTULO:

The role of interpersonal skills in musical performance: case studies of elementary piano students in conservatoires

AUTORES:

Emilia Campayo, Alberto Cabedo y David Hargreaves

ESTADO:

En revisión

Estudio 2

“Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in conservatories: case studies” es el título que le da nombre al segundo artículo que conforma este apartado. Al igual que el anterior, está redactado en inglés y también se encuentra en revisión. Este estudio está enfocado a examinar la relación entre las competencias intrapersonal y la interpretación musical en los estudiantes que cursan las enseñanzas elementales de piano en conservatorios. Ya que es parte del anterior estudio, está contextualizado en la TAD pero, esta vez, contempla la dimensión de *autonomía*.

La estructura es similar al artículo que le precede. Los resultados se dividen en dos secciones: la relativa a los datos procedentes del CE-360° y la que se fundamenta en el análisis de los datos resultantes de las entrevistas, vídeos y diario del profesor. Los datos procedentes del cuestionario proporcionan un entendimiento de la tendencia en el desarrollo de las dos variables estudiadas que se profundiza en el análisis cualitativo. La información procedente del diario del profesor, entrevistas y vídeos se categoriza deductivamente organizadas según el siguiente esquema:

1. Consciencia emocional
 - a) *Autoconsciencia emocional*
 - b) *Nombrar emociones*

2. Regulación emocional
 - a) *Expresión emocional*
 - b) *Control emocional*

3. Autonomía emocional
 - a) *Automotivación*
 - b) *Responsabilidad*

Tesis Doctoral
E. A. Campayo

- c) Autoestima*
- d) Autoconfianza*
- e) Enfoque positivo*

MANUSCRITO 6

TÍTULO:

Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in conservatoires: case studies

AUTORES:

Emilia Campayo, Alberto Cabedo y David Hargreaves

ESTADO:

En revisión

Estudio 3

El tercer artículo de esta sección está escrito en español y se titula “*El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación en las enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple*”. Este estudio se encuentra en revisión actualmente. La finalidad de este trabajo es analizar el rol que los padres, profesores y compañeros tienen sobre la motivación por las enseñanzas musicales en el alumnado que cursa el 3º curso de piano de las enseñanzas elementales de piano en conservatorios. Dada la interconexión existente entre emoción y motivación, el estudio se analiza desde la perspectiva que plantea la Teoría Atribucional de Weiner. Dicha relación y la importancia de la motivación dentro del ámbito de la educación musical se justifica convenientemente en la *Introducción*. Además, y en base a la literatura existente, en este apartado también se indica cómo la motivación de los estudiantes de música puede ser potenciada a través de la relación de estos respecto a sus padres, profesores y compañeros.

Las técnicas de recogida y registro de la información utilizada en este estudio fueron el diario del profesor, entrevistas y vídeos.

Tras el análisis de los datos emergen tres subcategorías derivadas del proceso de categorización deductivo llevado a cabo. De cada una de las subcategorías emergieron una serie de temáticas que fueron desarrolladas. Dichas temáticas en relación a las subcategorías de las que se derivaron se agrupan como sigue:

1. Apoyo padres

a) *Diferentes formas de apoyo: interés por su proceso de aprendizaje y apoyo en los momentos difíciles.*

b) *Expectativas y presión*

2. Apoyo profesores

- a) Creencia del profesorado en las posibilidades del alumnado*
- b) Relación profesor-alumno*

3. Compañeros

- a) La clase colectiva como oportunidad para las relaciones sociales*
- b) Respeto y confianza entre compañeros*

MANUSCRITO 7

TÍTULO:

El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de
estudiantes de enseñanzas elementales de piano en
conservatorios: un estudio de caso múltiple

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

ESTADO:

En revisión

Estudio 4

El último artículo de este apartado y de la investigación tiene por título “*Influencia de las emociones sobre la competencia percibida en las enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple*”. Está escrito en español y ha sido aceptado con cambios en la Revista Electrónica de LEEME. El objetivo de este estudio es explorar la influencia que una enseñanza basada en el desarrollo de las competencias emocionales puede tener en la competencia percibida de los alumnos que cursan las enseñanzas elementales de piano en conservatorios. Una vez más, la teoría en la que se contextualiza este trabajo es la TAD, aunque esta vez tomando la dimensión *competencia*. De esta forma, las tres dimensiones que conforman la TAD quedan abordadas en el conjunto de los distintos estudios.

Las técnicas de recogida de información son las mismas que en el estudio anterior: diario del profesor, entrevista y vídeo. Las distintas subcategorías derivadas de un proceso de categorización deductivo fueron enumeradas y desarrolladas en base al análisis de los datos. Dichas subcategorías son (1) concentración, (2) constancia, (3) organización, (4) gestión de retos y (5) disfrute.

MANUSCRITO 8

TÍTULO:

Influencia de las emociones sobre la competencia percibida en las enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio de caso múltiple

AUTORES:

Emilia Campayo y Alberto Cabedo

FUENTE:

Revista Electrónica de LEEME
(Aceptado con cambios)

CAPÍTULO IV

Conclusiones generales y consideraciones finales

“En ocasiones, la expresión artística puede despejar el camino para que los niños hablen de los terribles momentos vividos de un modo que sería imposible por otros medios” (Goleman, 1996, p. 323)

El objetivo principal de la tesis era explorar la función de las competencias emocionales en la mejora de la interpretación musical en conservatorios. Con tal de conseguir dicho objetivo, en primer lugar comprobamos los estudios que se habían realizado en torno a esta temática. Conscientes de que el tema estudiado era muy específico, ampliamos la búsqueda a todos aquellos estudios en los que se estableciera una relación entre las competencias emocionales y la educación musical en diferentes ámbitos. Este estudio fue la continuación del desarrollado en mi Trabajo Final de Máster “El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical” (Campayo, 2013) en el que se realizó un acercamiento teórico a esta temática. En base a dicho estudio, decidí realizar una implementación basada en un programa de educación emocional con tal de explorar si el desarrollar las competencias emocionales en el aula de música ayuda a mejorar la interpretación musical. Elegimos una metodología y método de estudio que se adaptara a la idiosincrasia de las enseñanzas instrumentales, las cuales se caracterizan por ser individuales, y que me permitiera ser, al mismo tiempo, investigadora y profesora. Una vez realizada la implementación procedimos al análisis de los datos, de los cuales se extrajeron tres categorías principales – competencias emocionales, motivación y competencia percibida- con sus respectivas subcategorías según se muestra en la Figura 6. Cada una de estas categorías representa una temática diferente que ha sido abordada separadamente en diferentes artículos. Sin embargo, las tres categorías se hallan estrechamente interrelacionadas entre sí, ya que todas están vinculadas con la emoción y cómo ésta puede afectar a la interpretación musical. La primera temática, la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales y la mejora de la interpretación musical, fue

dividida en dos partes –competencias interpersonales y competencias intrapersonales- debido a su extensión. Otra de las temáticas fue el rol de los padres, profesores y compañeros en la motivación del alumno. La relación de esta temática respecto de las competencias emocionales reside en la conexión entre emoción y motivación, y cómo las personas próximas al estudiante en el ámbito académico pueden influir sobre sus emociones y, como consecuencia, sobre su motivación. Por último, y próxima a esta temática, surgió la de la conexión entre la emoción y la competencia percibida. La conexión establecida entre estas dos variables y las competencias emocionales tienen lugar de igual forma que el caso anterior.

Ya que los resultados están expuestos en los distintos artículos de forma independiente, en este capítulo se presentan en su conjunto. Esto permite comentarlos de forma general y establecer relaciones entre los mismos.

Una vez realizada la discusión de los resultados, se plantearán las posibles implicaciones que la investigación puede suponer dentro del ámbito de la educación musical en conservatorios así como el impacto que la tesis pueda tener en dicho ámbito.

Por último, se expondrán las principales limitaciones del estudio y posibles futuras líneas de investigación.

1. Conclusiones generales

En este apartado se presentan las conclusiones generales extraídas tras realizar la síntesis de los distintos artículos que conforman la investigación:

1. Existe un vacío en la literatura referente al papel de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios.

La mayor parte de la literatura explorada se centra en el análisis de los beneficios que proporciona el estudio de un instrumento musical. Los trabajos analizados se abordan desde diferentes perspectivas: neurológica, cognitiva y conductual principalmente. La revisión de Hallam (2010) resultó ser uno de uno de los estudios más completos por la cantidad de áreas que abarca –impacto de la educación musical en el desarrollo intelectual, social y personal.

En menor medida encontramos literatura orientada al estudio del desarrollo de las competencias emocionales y educación musical. Todos los estudios consultados se centran en la música como vehículo para el desarrollo de dichas competencias. Encontramos una falta investigaciones orientadas a la medición de implementaciones que se lleven a cabo en ámbitos educativos.

Los trabajos referentes a la educación musical han sido fundamentalmente desarrollados en el ámbito de la educación primaria y secundaria, por lo que ha detectado un vacío de esta temática en el terreno de los conservatorios.

2. Las personas próximas al estudiante que conforman el entorno de los estudios musicales tienen un impacto significativo en la mejora de la práctica musical de aquél.

Los padres, profesores e iguales emergen como figuras importantes para favorecer la motivación y consecuente mejora en los estudios musicales del estudiante.

2.1 Padres

La actitud de los padres respecto a los estudios musicales de sus hijos tiene una gran influencia en el éxito de sus hijos en dichos estudios. Los estudiantes cuyos padres se involucran en sus actividades musicales tienden a lograr una interpretación de mayor calidad. Se ha observado que los padres que valoran las enseñanzas musicales son los que

muestran una mayor tendencia a interesarse por el proceso de aprendizaje de sus hijos. Este interés se manifiesta en facilitar al estudiante un espacio adecuado para el estudio, recordarle sus horas de estudio, pedirle que toque para ellos o proporcionarle un profesor particular en el caso de que el estudiante necesite un refuerzo y ellos no tengan la formación musical suficiente para poderles ayudar. Además, el refuerzo y apoyo de los padres en los momentos difíciles ha resultado ser de gran ayuda para que el alumno no pierda la confianza en sus posibilidades y pueda continuar con los estudios musicales. Para que este apoyo se pueda realizar de forma efectiva es importante que los padres desarrollen sus competencias emocionales. Éstas permitirán a los padres ser conscientes del efecto que sus actitudes y acciones tienen sobre la estructura de pensamiento y consecuentes sentimientos de sus hijos. Además, los hijos tienden a imitar los comportamientos de los padres, por lo que el desarrollo de las competencias emocionales de aquellos dependerá en gran medida de las de sus padres. Tal y como se pudo comprobar en uno de los casos estudiados, la excesiva exigencia hacia los estudios o las altas expectativas hacia los resultados por parte de los padres pueden generar un efecto negativo sobre sus hijos que puede entorpecer un buen rendimiento.

2.2 Profesores

Al igual que sucede con los padres, las competencias emocionales de los profesores resultan fundamentales para favorecer la mejora de la interpretación musical del alumnado. Sin embargo, los profesores de conservatorio no reciben formación con respecto a este ámbito. Con tal de evitar que la solución a esta carencia resida en la buena voluntad y motivación del docente, sería aconsejable promover este tipo de formación a través de las posibilidades que ofrece la formación permanente y el desarrollo

profesional del profesorado. En primer lugar, sería interesante concienciar al profesorado de música, mediante ponencias y/o conferencias, del impacto de su labor docente sobre el futuro personal y profesional del alumnado y cómo el mejorar sus competencias emocionales podría ayudarles a mejorar esta labor. Posteriormente, podrían organizarse e impartirse talleres y/o cursos de educación emocional a cargo de profesionales especializados en la materia, adaptados a las necesidades de los profesores de conservatorios. Dichos cursos podrían promoverse a través de dos vías: (1) mediante organismos pertenecientes a las comunidades autónomas que ofrecen formación continua al profesorado o (2) mediante asociaciones de profesores de diferentes conservatorios y escuelas de música especialistas en educación emocional.

La relación que se establece entre profesor y alumno emerge como la principal fuente de motivación del alumnado. Si el profesor ha desarrollado sus competencias emocionales, habrá más posibilidades de éxito en su relación con el alumnado. Uno de los requisitos para que el alumno pueda aprovechar su potencial es establecer un clima de confianza en la relación profesor-alumno. De esta forma el estudiante muestra una mejor predisposición a seguir las indicaciones que el profesor le sugiera para mejorar su efectividad en el estudio y, consecuentemente, su interpretación al piano. Algunas de las estrategias para fomentar la confianza en el alumnado fueron potenciar su motivación, satisfacción, disfrute y autoestima, además de establecer una relación cercana entre ambos. Esto permite que el alumno se sintiera cómodo y pudiera contarle a la profesora aquello que le preocupaba, por lo que fue más fácil emprender acciones destinadas a ayudarle.

Por otra parte, el profesor ha de tomar consciencia de posibles creencias preestablecidas hacia los estudiantes. Dichas creencias tienen un impacto directo en la actitud y

comportamiento del profesor hacia el alumno, las cuales pueden inducir al alumno a acabar cumpliendo las creencias del profesor (profecía autocumplida).

2.3 Iguales

El factor social inherente a las relaciones establecidas entre iguales puede influir positivamente en la mejora de la interpretación musical si dichas relaciones son constructivas. El rol del profesor en la mediación en las relaciones entre iguales en las clases grupales es fundamental. Éste tendrá que fomentar un clima de respeto y confianza entre los estudiantes con el fin de que se sientan cómodos los unos con los otros y así desarrollen una mayor predisposición a ayudarse entre ellos. Este clima de confianza potenciará la motivación por ir a clase. Además, si los iguales con los que se relaciona el estudiante tienen interés y son disciplinados para con los estudios musicales influirá positivamente en sus propios estudios de música.

3. Las competencias emocionales parecen estar interconectadas

En general, se ha observado que una competencia emocional no se desarrolla aisladamente, sino que otras se desarrollan paralelamente. Este fenómeno se puede apreciar en la Tabla 18. Estas correspondencias resultaron de las coincidencias entre las distintas subcategorías establecidas al analizar los distintos documentos. Cabe recordar que dichas subcategorías representaban las competencias emocionales estudiadas.

Las correspondencias más significativas tienen lugar entre la autoconsciencia emocional con respecto a nombrar emociones (13 correspondencias), expresión emocional (14 correspondencias) y control emocional (11 correspondencias). En este caso, el alumno ha de aprender a concienciar una

emoción para poderla nombrar y/o expresar. Este trabajo lleva implícito el desarrollo de la autoconsciencia emocional. El mismo caso se daría para el control emocional, ya que no sería posible gestionar una emoción adecuadamente si no se es consciente de ella.

Otra de las correspondencias significativas es la que se establece entre la automotivación con la autoestima -11 correspondencias- y la autoconfianza -12 correspondencias. Este aspecto respalda la interpretación realizada en los resultados: la automotivación se incrementa a la vez que lo hace la autoestima y la autoconfianza y viceversa.

Tal y como se ha argumentado a lo largo de la tesis, las competencias emocionales se pueden dividir en intrapersonales e interpersonales. Según se observa en la Tabla 17, las correlaciones más altas se establecen entre las competencias intrapersonales. Sin embargo, las correlaciones entre las distintas competencias interpersonales o entre competencias pertenecientes a uno de los dos grupos en los que se dividen las competencias emocionales son escasas. Especialmente bajas son las que se establecen entre las distintas competencias interpersonales.

Tabla 18. Relación entre las distintas competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES	EXPRE SION EMOCIONAL	ENFOQUE POSITIVO	NOMBRAR EMOCIONES	AUTOCONSCIENCIA EMOCIONAL	CONTROL EMOCIONAL	RESPECTO	COOPERACIÓN	ESCUCHA ACTIVA	COMUNICACIÓN Y RECEPTIVA	COMPARTIR EMOCIONES	EMPATÍA	AUTOESTIMA	AUTOMOTIVACIÓN	N RESPONSA BILIDAD	AUTOCONFIANZA
EXPRESIÓN EMOCIONAL	...	1	4	14	7	0	0	4	1	7	0	5	1	0	3
ENFOQUE POSITIVO	1	...	0	0	8	0	0	0	0	0	0	3	1	1	7
NOMBRAR EMOCIONES	4	0	...	13	1	0	0	2	0	2	0	2	2	0	0
AUTOCONSCIENCIA EMOCIONAL	14	0	13	...	11	0	0	5	2	3	3	1	3	3	2
CONTROL EMOCIONAL	7	8	1	11	...	1	1	2	3	0	0	3	3	8	8
RESPECTO	0	0	0	0	1	...	2	0	2	0	0	0	1	1	0
COOPERACIÓN	0	0	0	0	1	2	...	2	0	0	1	3	1	2	1
ESCUCHA ACTIVA	4	0	2	5	2	0	2	...	4	0	0	0	3	1	1
COMUNICACIÓN Y RECEPTIVA	1	0	0	2	3	2	0	4	...	0	2	0	3	2	2
EXPRESIVA	7	0	2	3	0	0	0	0	0	...	0	6	2	0	3
COMPARTIR EMOCIONES	0	0	0	3	0	0	1	0	2	0	...	0	0	0	0
EMPATÍA	5	3	2	1	3	0	3	0	0	6	0	...	11	3	5
AUTOESTIMA	1	1	2	3	3	1	1	3	3	2	0	11	...	8	12
AUTOMOTIVACIÓN	0	1	0	3	8	1	2	1	2	0	0	3	8	...	9
RESPONSA BILIDAD	3	7	0	2	8	0	1	1	2	3	0	5	12	9	...
AUTOCONFIANZA															

4. En el desarrollo de las competencias emocionales intervienen múltiples factores.

Las competencias emocionales están vinculadas a una serie de factores que pueden ser un campo de investigación en sí mismos, como por ejemplo la motivación, la competencia percibida, el entorno familiar o el entorno académico. Es necesario atender todos estos factores para que el trabajo de las competencias emocionales sea efectivo.

5. La música puede ayudar a desarrollar las competencias emocionales.

Para que el desarrollo de las competencias emocionales a través de la educación musical pueda ser efectivo, es conveniente que esta esté convenientemente dirigida al trabajo de las emociones. A partir de los datos analizados en esta investigación, se constata que hay una mejora en la autoestima, autoconfianza o control de las emociones paralelamente a un incremento de la concentración, motivación, organización y otros aspectos necesarios para lograr una mejor interpretación. Sin embargo, no siempre se produce una mejora en la interpretación musical, al menos a corto plazo.

6. No se puede afirmar que exista una correlación directa entre el desarrollo de las competencias emocionales y la mejora de la interpretación musical.

Aunque en general se observa una relación entre la interpretación musical y el desarrollo de las competencias emocionales, no se puede afirmar que dicha relación sea directa. En términos generales, los datos procedentes de la observación son coherentes con los provenientes del protocolo de evaluación CE-360°. En todos los casos las variaciones son poco significativas. Además, cabe tener en cuenta que, de

acuerdo con la teoría (Elliott, 1990), los resultados no pueden ser generalizados, ya que solo muestran una tendencia.

7. Es necesario incluir los contenidos propios de la educación emocional como parte integrante de las enseñanzas oficiales de música en conservatorios.

El estudiante de música y futuro músico profesional ha de enfrentarse a diferentes situaciones relacionadas con la práctica del instrumento que requieren un conveniente conocimiento y gestión de las emociones. Por un lado, el conocimiento de las emociones y su adecuada expresividad permiten al músico dotar a sus interpretaciones de un consciente contenido emocional. Por otro lado, un adecuado control de las emociones puede ayudar al intérprete a paliar los efectos de algunos aspectos que suelen estar presentes en el mundo musical como son por ejemplo la competitividad, la ansiedad escénica, la frustración, la comparación o la crítica no constructiva. Sin embargo, los objetivos y contenidos recogidos en el currículum del actual plan de estudio de las enseñanzas musicales en sus distintos niveles, están enfocados al desarrollo de las destrezas propias de la práctica instrumental en detrimento de las destrezas emocionales. Ya que las destrezas emocionales no se desarrollan de forma espontánea, sino que necesitan llevarse a la práctica de una forma secuenciada y sistemática, dicho plan priva al alumnado del desarrollo y adquisición adecuada de las competencias emocionales.

8. La observación es una estrategia cualitativa que favorece la evaluación de las competencias emocionales.

Con esta investigación hemos podido constatar las afirmaciones encontradas en la literatura acerca de la fiabilidad de los test/cuestionarios de medición de las emociones. En general, la dimensión emocional es difícil de

medir de forma holística debido a la cantidad de factores que la condicionan. Por eso resulta más sencillo medir solo ciertos rasgos específicos que la constituyen, como por ejemplo los aspectos relacionados con la personalidad. Sin embargo, la observación nos permite realizar un seguimiento cercano del progreso de la dimensión emocional desde una perspectiva mucho más rica que la que ofrece un test. Esta estrategia cualitativa facilita detectar (1) qué tipo de situaciones y/o actividades son más propicias para el desarrollo de las competencias emocionales según las necesidades y peculiaridades de cada caso y (2) los momentos en los que se producen mejoras en las competencias emocionales del alumnado. Este acercamiento a una realidad más amplia e individual de cada estudiante, permite emprender las acciones necesarias para favorecer su desarrollo emocional.

2. Consideraciones finales

La motivación inicial de la tesis fue facilitar una enseñanza musical integral orientada a dar respuesta tanto a la parte cognitiva como a la emocional del alumnado. Esta propuesta se basa en la premisa de que ambas partes de hallan íntimamente conectadas y se influyen mutuamente. El objetivo principal era mejorar la calidad de la interpretación musical. El planteamiento para llevar a cabo este tipo de enseñanza fue integrar los contenidos propios de la educación emocional dentro del currículum de estas enseñanzas (en concreto las referentes a las enseñanzas elementales de piano), de forma que los contenidos de ambos ámbitos se desarrollaran de forma coherente y paralela. Tras la implementación se constató la necesidad de incluir el trabajo de las competencias emocionales en el currículum de las enseñanzas antes citadas. Dado que en el contexto español se trata de un campo de investigación que está por desarrollar -

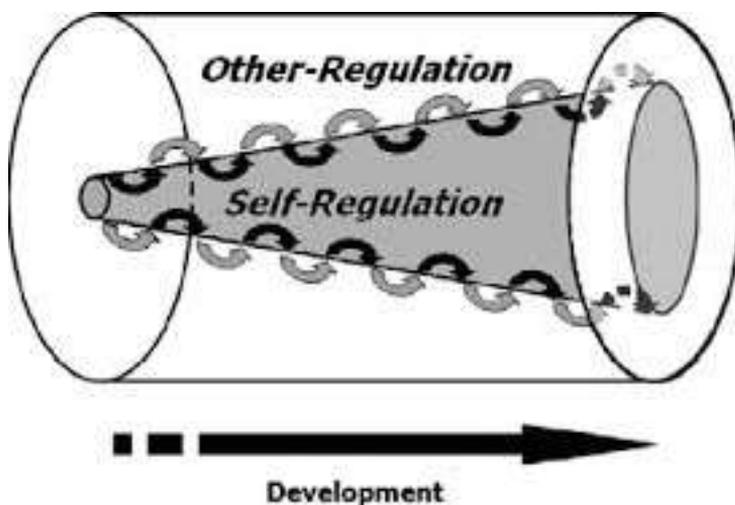
únicamente hemos encontrado una investigación doctoral (Balseira, 2006) que aborde esta temática- surge la necesidad de realizar implementaciones que ayuden a explorar cómo la educación emocional puede influir en la mejora de la interpretación musical en el ámbito de las enseñanzas musicales en conservatorios. Sin embargo, la educación emocional sí tiene mayor presencia en el ámbito de las enseñanzas generales (Clouder et al., 2015). En España, se han desarrollado proyectos de educación emocional en educación infantil, primaria y secundaria principalmente (López-Cassà, 2005; Obiols, 2005; Sánchez, 2011). Este tipo de investigaciones pueden ayudar a concienciar a la comunidad educativa de la importancia de formar a los alumnos en materia emocional. En este proceso de concienciación, la figura del profesor emerge como una figura fundamental. Ya que los contenidos referentes a la educación emocional no se contemplan en la formación oficial del profesorado de música en conservatorios, depende de la motivación personal e iniciativa de éstos para cubrir su carencia en este tipo de formación. Sin embargo, la formación en competencia emocional no es nada fácil, pues no se trata solo de aprender una serie de contenidos que luego aplicará en el diseño de las distintas actividades, sino que implica algo mucho más profundo. Según la célebre frase de Jean Jaurès, es necesario que el profesor tenga desarrolladas e integradas dichas destrezas en su cotidianidad para poderlas transmitir eficazmente a sus alumnos: "No se enseña lo que se quiere; diría incluso que no se enseña lo que se sabe o lo que se cree saber: sólo se enseña y sólo se puede enseñar lo que se es." (Jean Jaurès³). Queda de manifiesto que lo que realmente se

³ Frase extraída de una conferencia que Jean Jaurès realizó entorno a los años 1894-1895 y que posteriormente fueron publicadas bajo el título *Idealismo y materialismo en la concepción de la Historia*

aprende son las actitudes que se transmiten a través de las palabras y no las palabras en sí mismas.

Una de las cuestiones que hemos observado durante la implementación, es la complejidad de valorar con exactitud los procesos implicados en el desarrollo de las competencias emocionales. Esto es debido a que, según el modelo transaccional de Sameroff (1975), el aprendizaje se ve afectado por diferentes factores y no siempre se desarrolla de forma lineal. Sin embargo, es importante guiar al niño y proporcionarle las estrategias adecuadas para su crecimiento en lugar de hacer juicios de valor acerca de sus posibilidades en base a lo percibido en un momento del proceso de aprendizaje.

Figura 9. Modelo transaccional de Sameroff



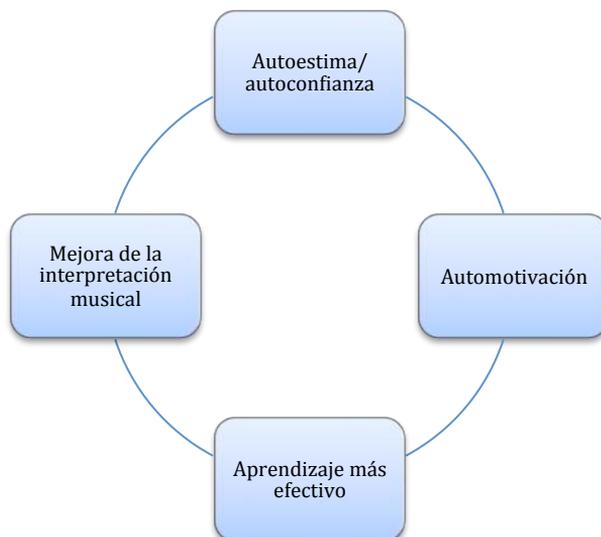
Esta realidad pone de manifiesto la singularidad de cada alumno, la cual ha de ser respetada y abarcada desde diferentes perspectivas según las necesidades del mismo. De ahí la importancia de que el profesor evite juzgar y formarse una serie de creencias relativas a cada alumno en función de su comportamiento y resultados académicos. En su lugar, el docente debe propiciar las herramientas adecuadas a cada

alumno para que, partiendo de su realidad, sea capaz de abordar las dificultades que se le presenten tanto en el ámbito musical como en el emocional. Esta estrategia recibe el nombre de andamiaje (Abascal & Ríos, 1998).

Es conveniente realizar estudios que permitan la observación de los procesos de aprendizaje emocional y sus repercusiones en la mejora de la interpretación musical durante períodos de tiempo prolongados. Esto plantea la necesidad de implementar estudios longitudinales sostenibles.

También ha resultado difícil establecer en qué medida el desarrollo de las competencias emocionales ha afectado a la mejora de la interpretación musical. Además, tampoco se puede constatar si las competencias intrapersonales han tenido una influencia mayor en la mejora de la práctica instrumental que las competencias interpersonales. Esto es debido a que ambas competencias han sido trabajadas conjuntamente. Sin embargo, la observación participante ha permitido comprobar que cuando se produce un incremento en la autoestima y/o autoconfianza (que normalmente se da conjuntamente debido a su interconexión) del alumno respecto a sus habilidades musicales, esto tiene una repercusión positiva en su automotivación. Esto, a su vez, favorece un estudio más consciente y efectivo que tiene como consecuencia una mejora en la interpretación musical. Dicha mejora refuerza su autoestima y autoconfianza, por lo que se establece un ciclo de retroalimentación (Figura 10).

Figura 10. Ciclo de retroalimentación en el aprendizaje de las enseñanzas musicales en conservatorios



Establecer un clima de confianza en la relación profesor-alumno es un elemento clave para potenciar la autoestima y autoconfianza del estudiante. El docente tendrá que aplicar las estrategias más adecuadas para favorecer este tipo de relación con cada uno de los alumnos o grupos de alumnos. Además, el apoyo de los padres también es de gran importancia para reforzar dicha autoestima y autoconfianza en el estudiante. De esto se deduce que el alumno tiende a sentirse motivado cuando la enseñanza se desarrolla bajo el paradigma humanista. En la línea de las *pedagogías centradas en el alumno*, éste pasa a ser el centro de atención y sus opiniones e inquietudes cuentan como parte integrante de su propio proceso de aprendizaje (Mascolo, 2009). El interés del profesor se enfoca en el desarrollo integral del estudiante y no solo en su productividad.

3. Limitaciones

Tras una valoración del estudio, hemos detectado las siguientes limitaciones:

1. La principal limitación del estudio viene marcada por la muestra. El hecho de haber realizado un estudio de caso de tres estudiantes concretos imposibilita poder hablar de los resultados en términos absolutos. En su lugar, presentamos los resultados de forma individual para cada uno de los casos. Cada uno de los casos puede servir como ejemplo de una tendencia que puede ser explorada de forma más precisa y en mayor profundidad en futuras implementaciones.
2. El hecho de no disponer de instrumentos fiables que puedan medir de manera holística las competencias emocionales nos ha llevado a analizar cada una de ellas por separado aún conscientes de la interrelación existente entre ellas. Así pues, para referirnos a un incremento general de las competencias emocionales, partimos de las mejoras percibidas de forma concreta en los diferentes aspectos que conforman las distintas competencias emocionales, lo cual ya es complejo *per se*.
3. Los resultados obtenidos se basan en interpretaciones subjetivas de los hechos. Por una parte, los datos procedentes del cuestionario CE-360° se basan en las percepciones subjetivas de profesores, compañeros y del propio alumno investigado sobre las competencias emocionales de éste último. Por otro lado, la información recogida a través de las entrevistas no deja de ser una interpretación subjetiva de los entrevistados acerca de las diferentes cuestiones formuladas en relación al estudiante investigado. Lo mismo sucede respecto al diario del profesor y la visualización y análisis de los vídeos. En este caso es la profesora quien realiza su propia interpretación de lo sucedido en clase. Sin embargo, es interesante señalar que precisamente por esta componente de subjetividad, se utilizaron diferentes herramientas para

recoger datos. La intención era la de contrastarlos para que éstos fueran más fiables. De hecho, en general, los datos recogidos a través de las distintas herramientas empleadas tienden a coincidir.

3. Aunque la implementación se articuló a lo largo de un curso escolar completo, consideramos que, con tal de poder observar mayores cambios en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, quizás sería necesario realizar implementaciones longitudinales durante un mayor período de tiempo. La razón de esta suposición radica en que los procesos relacionados con el conocimiento y gestión de las emociones pueden ser largos. Este tipo de procesos conllevan cambios de actitudes y pensamientos que pueden estar fuertemente automatizados (Pareja, 2014) y que, dependiendo de cada persona, se pueden necesitar mucho tiempo para cambiarlos.

Esta investigación sirve de base y abre camino a futuras investigaciones en las que se realicen implementaciones en las que se puedan contrastar los resultados en diferentes contextos, diferentes especialidades instrumentales, se amplíe la muestra y se puedan llevar a cabo a través de estudios longitudinales. La posibilidad de incluir un grupo control en futuros estudios ayudaría a reforzar los resultados obtenidos en esta investigación.

4. Futuras líneas de investigación

Las posibles líneas de investigación se derivan de las numerosas temáticas que emergen en relación a las competencias emocionales en el ámbito de la educación musical:

1. Estudiar si el desarrollo de las competencias emocionales puede mejorar el control de la ansiedad escénica.
2. Analizar el rol de las competencias emocionales en la

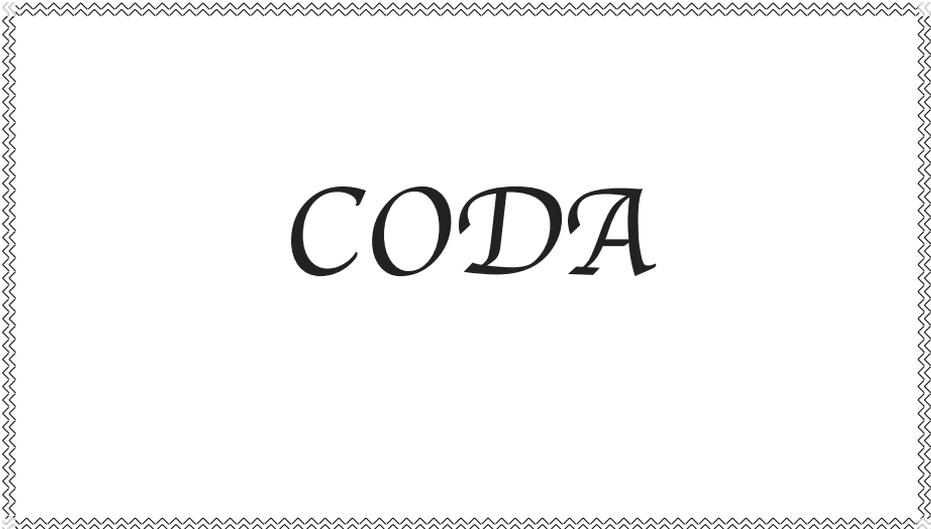
interpretación musical tanto individual como en grupo de las diferentes especialidades instrumentales.

3. Explorar la relación entre la expresión verbal de las emociones y la expresión musical a través del instrumento.

4. Analizar si (1) las competencias emocionales pueden desarrollarse a través de la improvisación dada la estimulación de la creatividad, la autoexpresión o la toma de decisiones que esta práctica comporta (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) y (2) cómo estas competencias afectan al interpretar otro tipo de repertorio.

5. Examinar (1) el conocimiento del profesorado de conservatorios en materia de educación emocional y (2) explorar qué medios serían los más adecuados para promover y mejorar dicho conocimiento.

Todas las líneas de investigación propuestas son susceptibles de ser desarrolladas en los distintos ámbitos y niveles educativos. Esto permitiría, a su vez, establecer una comparación entre los distintos tipos de enseñanza de la música, favoreciendo una visión más rica y variada de la educación musical.



CODA

“El arte está estrechamente relacionado con las emociones. Si bien esta afirmación puede resultar ambigua, no cabe duda de que la realización o la contemplación de una obra artística, sin entrar a juzgar su calidad estética, influye en el estado anímico” (Calderón, 2014, p. 75)

Este estudio me ha dado la oportunidad de aprender sobre mi propia práctica docente, la cual ha ido evolucionando paralelamente a la investigación. Sin embargo, he acabado con más dudas con las que empecé, lo cual me apasiona, pues veo que las posibilidades para poder potenciar una educación integral de la música que permita al alumnado evolucionar tanto a nivel musical como personal son numerosas. Lo difícil, y a la vez estimulante, es poder salir de la visión tradicional de la enseñanza musical y aplicar la gran cantidad de sabiduría y conocimiento que existe los diferentes ámbitos –educación, psicología o filosofía entre otros- a la práctica educativa de la música en todos sus contextos.

Por mi parte he de decir que este estudio solo ha sido el principio de un despertar a una forma distinta de entender y poner en práctica mi docencia en el ámbito musical. Además, espero que este trabajo sirva de referencia a otros profesores de música que aspiren a una educación musical que enriquezca tanto el intelecto como el alma del estudiante.

Acabaré esta tesis con uno de los siete principios que Howard Hendricks defendía y que, a mi juicio, debería ser la base de toda educación: “la enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón” (Hendricks, 1997)

REFERENCIAS⁴

⁴ Las referencias que se presentan a continuación son las que aparecen a lo largo del cuerpo de la tesis exceptuando las correspondientes a los distintos artículos, las cuales ya han sido presentadas al final de los respectivos artículos a los que pertenecen.

1. Referencias bibliográficas

- Abascal, J., & Ríos, M. (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje. Vigotsky y Bruner. In *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 401–422). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Álvarez, M., Agulló, M. J., Bisquerra, R., Filella, G., López, E., Paula, I., Pérez, N., Renom, A., Rodríguez, F. Talavera, M., & Vargas, C. (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Báez, J., & de Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Balsera, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Balsera, F. J. & Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza en el música*. Barcelona: Dinsic Pub.
- Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., & Castorina, J. A. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Retrieved February 2, 2014 from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45393698/Bausela-4.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1483557067&Signature=E14THUSA7gltsRKGeXy194dbYG0%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DLA_DOCENCIA_A_TRAVES_DE_LA_INVESTIGACION
- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras*

- musicales* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114.
- Bisquerra, R. (2009a). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'educació I de L'esport Blanquerna*, (23–24), 119–128.
- Bisquerra, R. (2009b). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: Una Aplicación a la Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187–203.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blanck, J. (1987). *A Commonsense View of All Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bomberger, E. D. (2001). The Conservatory and the piano. In J. Parakilas (Ed.), *Piano roles, a new history of the piano* (pp. 124–134). New Haven: Yale University Press.
- Bresler, L. (2006). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. In Díaz, M. (Ed.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 83–99). Madrid: Enclave Creativa.
- Calderón, D. (2014). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. In Gustems, J. (Ed.), *Arte y bienestar. Investigación aplicada*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Campayo, E. A. (2013). *El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un*

- instrumento musical* (Tesis de Máster) Universidad Politécnica de Valencia.
- Campayo, E. A., & Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 13, 124–139. <http://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Carey, G. M., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., & Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357–368. <http://doi.org/10.1080/14613808.2013.824954>
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres: Falmer.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Luis Vives.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253–262. <http://doi.org/10.1177/1477878509104330>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El provecho emocional. Retrieved Marzo 21, 2013, from [http://www.uv.es/choliz/Proceso emocional.pdf](http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf)
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Clouder, C., Solborg, C., Cefai, C., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Educación Emocional y Social. *Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2015*. Santander: Fundación Botín.
- Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno*

- cerca. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Davis, M. (1994). Folk music psychology. *The Psychologist*, 7(12), 537.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. [http://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](http://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Edgar, S. N. (2013). Introducing Social Emotional Learning to Music Education Professional Development. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28–36. <http://doi.org/10.1177/8755123313480508>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? In *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI* (pp. 146–157). Granada.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421–426.
- Fernández, B., & Escoda, F. (2015). La Psicología de la Música y el Miedo Escénico en los Conservatorios: Una Realidad en la Sombra. *Actas II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 34–49). Madrid, marzo de 2015.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*.

- Madrid: Morata, S.L.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. <http://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Godwin, J. (1986). *Mysticism, and Magic*. Londres: Penguin
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hendricks, H. G. (1997). *Enseñando para cambiar vidas: Los grandes principios de la buena comunicación aplicados a la enseñanza*. Miami: Ed. Unilit.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. In M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8–30). Madrid: Enclave Creativa.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93–101. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for Socioemotional Learning in Music Classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68–74. <http://doi.org/10.1177/0027432112459082>
- Jauset, J. (2017). *¿La música distrae? Neuromúsica y educación*. Almería: Editorial Círculo Rojo.

- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v41i1.556>
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77. <http://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de La Educación*, 6, 3330–3337.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educacion Action Research*, 18(4), 417–427. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278. <http://doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in Research and Practice: From Standardization of Technique to Interpretive Positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64–86. <http://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barceona: Graó.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360º*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 153–167.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, S.L.
- Morse, J. M. (2005). La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? In J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 24–36). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 137–152.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schiefflen (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43–72). New York: Academic Press.
- Pareja, W. (2014). La dificultad del cambio. Retrieved January 30, 2017, from <http://www.diariodeavisos.com/2014/05/dificultad-del->

cambio-por-wladimiro-pareja-rico/

- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330. <http://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The Sounds of Emotional Intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25–29.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400–420.
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28(1), 25–36. <http://doi.org/10.1177/025576149602800103>
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista de Investigación En Gestión de La Innovación Y Tecnología. Tribuna de Debate*. Retrieved Marzo 3, 2016 from <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez, R. (2008). ¿Cómo investigar con niños? In P. Martínez (Ed.), *Cualitativa-mente: Los secretos de la investigación cualitativa* (pp. 127–146). Madrid: ESIC.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de*

- Documentación Científica*, 34(4), 597–614.
<http://doi.org/10.3989/redc.2011.4.836>
- Ruiz, D, Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. <http://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sameroff, A. (1975). Transactional Models in Early Social Relations. *Human Development*, 18(1–2), 65–79. <http://doi.org/10.1159/000271476>
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79–96.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Las Ciencias*, 1(1), 40–56.
- Subotnik, R. F. (2004). Transforming elite musicians into professional artists: a view of the talent development process at The Juilliard School. In L. V. Shavina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: extracognitive aspects of developing high ability* (pp. 137–166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emocion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2014). The Attribution Approach to Emotion and Motivation: History, Hypotheses, Home Runs, Headaches/Heartaches. *Emotion Review*, 6(4), 353–361. <http://doi.org/10.1177/1754073914534502>

2. Legislación

- Decreto 13/1986, por el que se crean los Conservatorios Elementales de Música de la Vall d'Uixó, Torrent y Cullera. (DOGV de 10 DE febrero de 1986).
- Decreto 132/2001, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. (DOGV de 26 de julio de 2001).
- Decreto 158/2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. (DOGV de 21 de septiembre de 2007), del Consell.
- Decreto 159/2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. (DOGV de 21 de septiembre de 2007).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Orden por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. (BOE de 25 de junio de 1999).
- Real Decreto 1577/2006, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 22 de diciembre de

2006).

Real Decreto 99/2011, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. (BOE de 28 de enero de 2011).



UNIVERSITAT
JAUME • I

DEPARTAMENT DE EDUCACIÓ
FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I
SOCIALES