

Universitat de Lleida

**Las agrupaciones musicales juveniles y su  
contribución al desarrollo de competencias  
socioemocionales.  
El fenómeno de las bandas en la Comunidad  
Valenciana y los coros en Cataluña.**

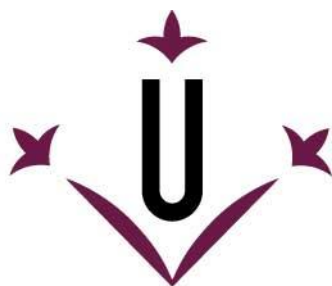
Salvador Oriola Requena

<http://hdl.handle.net/10803/405944>



*Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](#)

(c) 2017, Salvador Oriola Requena



**Universitat de Lleida**

**TESIS DOCTORAL**

**LAS AGRUPACIONES MUSICALES JUVENILES Y SU  
CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES.  
EL FENÓMENO DE LAS BANDAS EN LA COMUNIDAD  
VALENCIANA Y LOS COROS EN CATALUÑA.**

Salvador Oriola Requena

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida  
Programa de Doctorat en Educació, Societat y Qualitat de Vida

Directors:

Dra. Gemma Filella Guiu

Dr. José Gustems Carnicer

2017



*A Nora, a Laura y a mi familia  
por todas las cosas buenas  
que me han dado, me dan  
y me seguirán dando*



## Agradecimientos

Acabada esta tesis doctoral, quiero mostrar mi satisfacción y gratitud a todas aquellas personas que me han ayudado y han colaborado tanto de forma directa como indirecta en la realización de la misma.

En primer lugar, me gustaría mostrar mis agradecimientos a los dos directores de tesis la Dra. Gemma Filella y el Dr. José Gustems, los cuales, gracias a su profesionalidad y humildad, me han guiado y ayudado durante todo este largo camino con sus orientaciones y sus buenos consejos.

Mi más sincero agradecimiento a los integrantes de las agrupaciones musicales juveniles que han participado en la investigación, así como a sus representantes y a sus directores musicales; todos ellos han sido los verdaderos protagonistas de esta tesis. Concretamente las bandas juveniles de: Algemés (Dir. Óscar Albiach), Grao de Valencia y Massamagrell (Dir. David Márquez), l'Ateneu de Cocentaina (Dir. Juan Soler y el representante Raül Richart), Muro d'Alcoi (Dir. Juan Gadea y el vocal Ovidio Sánchez), Guadassuar (Dir. Fernando Oriola), el CIM de Mislata (Dir. Francisco Zacarés), Alzira (Dir. David González), Castellnovo (Dir. Ricardo Bolós) y la Sta. Cecilia de Cullera (Dir. Enrique Sapiña); y en cuanto a las corales: la Escolanía de Castellterçol (Dir. Carles Farreras), el Cor Juvenil Gaia de Olot (Dir. Joan Asin), la Coral Jove Art 9 de Granollers (Dira. Àngels Costa), la Coral de l'Institut Sòl-de-Riu d'Alcanar (Dir. Gerard Ramon), el Cor Vivaldi de Barcelona (Dir. Òscar Boada), el Cor del Conservatori de Girona (Dir. Pablo Larraz), el Cor ASDA Pausa (Dira. Laura González y Magda Güell), el Cor Jove de la Societat Coral Amics de la Unió de Granollers (Dir. Josep Vila), el Cor Jove de l'Orfeó Lleidatà (Dira. Anna Borrego) y la Coral els Violets de Palafrugell (Dira. Marta Sarquella y Rita Ferrer).

También a los estudiantes de secundaria no músicos, que han contestado de forma desinteresada los cuestionarios propuestos, así como a sus profesores, por dejarme entrar en sus aulas y cederme tiempo de sus clases.

Todo aquello relacionado con los resultados estadísticos y las hojas de cálculo, no hubiera podido llevarse a cabo sin los conocimientos y la ayuda inestimable de mi compañero Jose Tapias.

En relación a las correcciones y traducciones tengo que mostrar mi gratitud a mis buenos amigos Mar Rosàs y Miquel Saumell, que siempre están ahí cuando los necesitas.

Tampoco puedo dejar de mencionar al Dr. Rafael Bisquerra por sus valiosos consejos sobre educación emocional y a la Dr. Núria Pérez-Escoda por todas las facilidades ofrecidas en torno a los cuestionarios psicométricos.

Asimismo, estoy muy agradecido a mis compañeros de departamento de la Universidad de Barcelona, los cuales me han aconsejado constantemente con sus conocimientos y sus experiencias.

En el plano personal, no existen palabras para expresar mi gratitud hacia mis padres, que son los responsables de mi formación y los que despertaron el amor que siento por la música. Ellos siempre me han ayudado y me han apoyado en todos mis proyectos, ofreciéndome sabios consejos y su cariño. Así como a mi admirable hermano, con quien no me cansaré de compartir inquietudes y charlas interminables. Tampoco puedo olvidarme de todos los integrantes de mi familia política, pues gracias a su generosa colaboración, me han permitido estos años disponer de tiempo para dedicarme a la tesis.

Finalmente, pero no por ello menos importante, a Nora y Laura que han sido, con su respaldo y su amor incondicional, el verdadero motor de todo este proyecto.

Realizar una tesis creo que es un importante proyecto en el recorrido de la vida de una persona, por ello me acuerdo no solo de las personas citadas que han colaborado directamente en la confección del presente documento, sino también de todas aquellas que lo han hecho de una forma indirecta, como todos los profesores y directores musicales que he conocido y me han motivado a continuar aprendiendo, despertando mi curiosidad; los compañeros de mi banda que me han ayudado a crecer tanto musical como personalmente; mis amigos que nunca me defraudan; y todos los músicos y compañeros de trabajo con los que he coincidido y de los cuales he aprendido y sigo aprendiendo cosas nuevas.

Gracias a todos de corazón.

## Resumen

La presente tesis tiene como objetivo principal conocer, analizar y describir, de forma detallada, el perfil socioemocional de los músicos adolescentes y los directores musicales, integrantes de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana y los coros juveniles de Cataluña. Para ello hemos confeccionado un exhaustivo marco teórico, estructurado en torno a tres grandes ejes: la educación emocional a través de competencias; la adolescencia y la música; y las agrupaciones musicales juveniles. Este marco teórico ha servido como base fundamental para el diseño y la realización de nuestro estudio empírico, enmarcado dentro de una metodología no experimental o *ex post facto* de tipo descriptivo y comparativo-causal. El estudio consiste en aplicar diferentes instrumentos psicométricos a una amplia muestra de adolescentes integrantes de una agrupación musical juvenil ( $n = 660$ ), concretamente de 10 bandas de la Comunidad Valenciana y 10 corales de Cataluña, y a sus respectivos directores musicales. Con su aplicación, además de describir las variables de los adolescentes músicos relacionadas con elementos socioemocionales, también pretendemos establecer relaciones de causalidad entre éstas y las obtenidas por un grupo de adolescentes no músicos ( $n = 655$ ). Los resultados confirman que la participación en este tipo de agrupaciones tiene un notable impacto tanto personal como social. Los adolescentes músicos poseen un desarrollo socioemocional significativamente superior a los adolescentes no músicos. También se han establecido similitudes y diferencias entre los componentes de las bandas y las corales, asimismo, se ha realizado un análisis pormenorizado sobre el perfil socioemocional de los directores que lideran dichas agrupaciones.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales, educación emocional, adolescencia, agrupación musical juvenil, banda de música, coral.





## Resum

La present tesi té com a principal objectiu conèixer, analitzar i descriure, de forma detallada, el perfil socioemocional dels músics adolescents i els directors musicals, integrants de les bandes juvenils a la Comunitat Valenciana i les corals juvenils a Catalunya. Per això, hem confeccionat un exhaustiu marc teòric estructurat al voltant de tres grans eixos: l'educació emocional a través de competències; l'adolescència i la música; i les agrupacions musicals juvenils. Aquest marc teòric ha servit com a base fonamental per al disseny i la realització del nostre estudi empíric, emmarcat dintre d'una metodologia no experimental o *ex post facto* de tipus descriptiu i comparatiu-causal. L'estudi consisteix a aplicar diferents instruments psicomètrics a una àmplia mostra d'adolescents integrants d'una agrupació musical juvenil ( $n = 660$ ), concretament de 10 bandes de la Comunitat Valenciana i 10 corals de Catalunya, i als seus respectius directors musicals. Amb aquesta aplicació, a més de descriure les variables dels adolescents músics, relacionades amb elements socioemocionals, també pretenem establir relacions de causalitat entre aquestes i les obtingudes per un grup d'adolescents no músics ( $n = 655$ ). Els resultats confirmen que la participació en aquest tipus d'agrupacions té un notable impacte tant personal com social. Els adolescents músics posseeixen un desenvolupament socioemocional significativament superior als adolescents no músics. També s'han establert similituds i diferències entre els components de les bandes i les corals, i s'ha realitzat una anàlisi detallada sobre el perfil socioemocional dels directors que lideren les esmentades agrupacions.

**Paraules clau:** competències socioemocionals, educació emocional, adolescència, agrupació musical juvenil, banda de música, coral.



## Abstract

The main goal of the present PhD dissertation is to identify, analyze and describe in detail the teenage musicians and the musical conductors' socioemotional profile, who are members of a youth band from the Valencian Community or belong to a youth choir from Catalonia. To this end, we have developed an exhaustive theoretical framework structured around three main axes: emotional education through competences; adolescence and music; and youth musical groups. The theoretical framework has functioned as a fundamental basis for the design and implementation of our empirical study. It has been, framed within a non-experimental or *ex post facto* methodology, using both descriptive and comparative-causal analysis techniques. The study consists of applying different psychometric instruments to a large sample of adolescents, who are members of a youth musical group (n = 660), in particular 10 bands from the Valencian Community and 10 Catalan choirs, and their respective musical conductors. With the use of those instruments, we try not only to describe the variables of the adolescents musicians, related to socioemotional elements, but also to establish relations of causality between these and those obtained by a group of non-musicians (n = 655). The results confirm that the participation in this type of groups has a remarkable personal and social impact. Teenage musicians have a significantly higher socioemotional development than non-musicians. Similarities and differences have also been established between the components of the bands and the corals. Finally, a detailed analysis of the socioemotional profile of the conductors, who lead the groups has also been conducted.

**Key words:** socioemotional competencies, emotional education, adolescence, youth musical ensemble, music band, choir.



## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	7
<b>ÍNDICE GENERAL</b> .....	13
<b>ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS</b> .....	17
Tablas.....	17
Figuras .....	19
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	23
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b> .....	31
<b>1. Educación emocional a través de competencias</b> .....	33
<b>1.1 Emociones</b> .....	35
1.1.1 Definición y componentes de la emoción .....	35
1.1.2 Perspectivas y teorías psicológicas .....	38
1.1.3 Dimensiones, funciones y tipología .....	41
<b>1.2 Antecedentes y fundamentos de la educación emocional</b> .....	48
1.2.1 La inteligencia como elemento multidimensional .....	50
1.2.2 La inteligencia social y su evolución .....	57
1.2.3 La inteligencia emocional: origen, modelos teóricos e instrumentos para la evaluación.....	60
<b>1.3 Educación emocional y competencia emocional</b> .....	77
1.3.1 Conceptualización .....	77
1.3.2 Modelos teórico-prácticos sobre competencias emocionales .....	81
1.3.3 Modelo competencial del GROPE .....	85
<b>1.4 Música y emociones</b> .....	94
1.4.1 Teorías sobre música y emociones.....	94
1.4.2 Emociones estético-musicales.....	102
1.4.3 Elementos sonoros y respuestas emocionales .....	104
<b>2. Adolescencia y música</b> .....	109
<b>2.1 Adolescencia: delimitación conceptual</b> .....	111
2.1.1 Reseña histórica .....	111
2.1.2 Perspectivas y teorías .....	115
2.1.3 Definición.....	119
<b>2.2 Características de la adolescencia</b> .....	121
2.2.1 Desarrollo corporal.....	121

2.2.2 Desarrollo cognitivo.....	124
2.2.3 Desarrollo socioemocional.....	127
<b>2.3 La música durante la adolescencia .....</b>	<b>138</b>
2.3.1 Funcionalidad y usos de la música en la adolescencia.....	138
2.3.2 Educación musical de los adolescentes.....	146
<b>3. Agrupaciones musicales juveniles .....</b>	<b>159</b>
<b>3.1 El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana</b>	
<b>y las corales en Cataluña: origen y evolución. ....</b>	<b>161</b>
3.1.1 Las corales en Cataluña.....	164
3.1.2 Las bandas en la Comunidad Valenciana.....	171
<b>3.2 Actualidad de las agrupaciones musicales infantiles y juveniles .....</b>	<b>177</b>
3.2.1 Estructura y funcionamiento .....	178
<b>3.3 Desarrollo de competencias socioemocionales en</b>	
<b>las agrupaciones musicales juveniles .....</b>	<b>189</b>
3.3.1 Competencias intrapersonales .....	190
3.3.1 Competencias interpersonales .....	193
<b>3.4 El director musical como líder .....</b>	<b>197</b>
3.4.1 Competencias del director.....	198
3.4.2 Tipologías de liderazgo musical.....	205
<b>PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>209</b>
<b>4. Diseño y desarrollo de la investigación .....</b>	<b>211</b>
<b>4.1 Objetivos de la investigación .....</b>	<b>213</b>
<b>4.2 Metodología y planificación.....</b>	<b>215</b>
<b>4.3 Selección y descripción de la muestra.....</b>	<b>220</b>
4.3.1 Adolescentes integrantes de una agrupación musical .....	225
4.3.2 Grupo control: Adolescentes no músicos.....	229
4.3.3 Directores musicales participantes .....	233
<b>4.4 Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos .....</b>	<b>236</b>
4.4.1 Ficha técnica.....	239
4.4.2 Cuestionario <i>ad hoc</i> para conocer el perfil de los adolescentes.....	239
4.4.3 Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-Sec).....	242
4.4.4 Cuestionario de liderazgo (LID) .....	244
4.4.5. Escala de satisfacción vital.....	244
4.4.6 Cuestionario de motivación académica (MOT) .....	246
4.4.7 Entrevista.....	247
4.4.8 Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA).....	248
4.4.9 Inventario Maslach sobre <i>Burnout</i> .....	249

---

<b>5. Resultados</b> .....	251
<b>5.1 Perfil de los adolescentes integrantes de una agrupación musical</b> .....	253
5.1.1 Dimensión académico-musical .....	253
5.1.2 Dimensión socioemocional .....	265
5.1.2.1 Competencias emocionales .....	278
5.1.2.2 Liderazgo .....	282
5.1.2.3 Satisfacción vital .....	285
5.1.2.4 Motivación.....	287
<b>5.2 Perfil de los directores musicales</b> .....	290
5.2.1 Dimensión músico-profesional .....	290
5.2.2 Dimensión socioemocional .....	298
5.2.2.1 Liderazgo .....	307
5.2.2.2 Satisfacción vital .....	308
5.2.2.3 Síndrome de <i>Burnout</i> .....	310
5.2.2.4 Empatía.....	312
<b>PARTE III: APORTACIONES FINALES</b> .....	315
<b>6. Conclusiones</b> .....	317
<b>6.1 Conclusiones</b> .....	319
<b>6.2 Límites de la investigación</b> .....	336
<b>6.3 Futuras líneas de investigación</b> .....	338
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	339
<b>ANEXOS</b> .....	379
<b>Anexo 1.</b> Hoja explicativa de la investigación .....	381
<b>Anexo 2.</b> Protocolo de cuestionarios para los adolescentes músicos .....	383
<b>Anexo 3.</b> Ficha técnica, entrevista y protocolo de cuestionarios para el director musical .....	389





## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

<b>Tabla 1.</b> Características de las bandas juveniles participantes en la investigación .....	223
<b>Tabla 2.</b> Características de las corales juveniles participantes en la investigación .....	223
<b>Tabla 3.</b> Muestra total de adolescentes participantes en la investigación .....	224
<b>Tabla 4.</b> Muestra total de directores musicales participantes en la investigación .....	224
<b>Tabla 5.</b> Muestra total de músicos adolescentes en función del género y la edad.....	226
<b>Tabla 6.</b> Estudios académicos de la muestra de músicos según el tipo de agrupación .....	229
<b>Tabla 7.</b> Muestra de adolescentes no músicos en función del género y la edad.....	231
<b>Tabla 8.</b> Muestra de directores en función de la edad .....	234
<b>Tabla 9.</b> Competencia Emocional según el GROP.....	243
<b>Tabla 10.</b> Lugar donde se cursan los estudios musicales .....	254
<b>Tabla 11.</b> Edad de inicio de los estudios musicales.....	255
<b>Tabla 12.</b> Años de experiencia en una agrupación musical.....	256
<b>Tabla 13.</b> Motivos alegados por pertenecen a una agrupación musical .....	260
<b>Tabla 14.</b> Actividades que más gustan a los componentes de las agrupaciones.....	262
<b>Tabla 15.</b> Valoración del repertorio que se interpreta en cada agrupación .....	263
<b>Tabla 16.</b> Valoración de las relaciones interpersonales.....	265
<b>Tabla 17.</b> Valoración de la relación personal con los directores musicales .....	266
<b>Tabla 18.</b> Valoración del propio comportamiento.....	267
<b>Tabla 19.</b> Nerviosismo experimentado en una agrupación musical .....	268
<b>Tabla 20.</b> Momentos en los que se manifiesta algún tipo de nerviosismo .....	269
<b>Tabla 21.</b> Uso de técnicas de afrontamiento ante la experimentación de nerviosismo .....	270
<b>Tabla 22.</b> Emociones experimentadas durante los ensayos .....	272
<b>Tabla 23.</b> Emociones experimentadas durante los conciertos .....	274
<b>Tabla 24.</b> Valoración de cada una de las dimensiones emocionales y el promedio total.....	276
<b>Tabla 25.</b> Valoración de cada una de las dimensiones emocionales según el tipo de agrupación .....	277
<b>Tabla 26.</b> Resultados obtenidos con el QDE-Sec .....	278
<b>Tabla 27.</b> Resultados del QDE-Sec según el tipo de agrupación .....	279

<b>Tabla 28.</b> Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del QDE-Sec .....	282
<b>Tabla 29.</b> Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del cuestionario LID .....	283
<b>Tabla 30.</b> Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados de la escala de satisfacción vital .....	286
<b>Tabla 31.</b> Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del cuestionario MOT .....	289
<b>Tabla 32.</b> Estudios musicales que poseen los directores .....	291
<b>Tabla 33.</b> Años de experiencia ejerciendo como directores de una agrupación musical .....	292
<b>Tabla 34.</b> Años de permanencia del director en una misma agrupación .....	293
<b>Tabla 35.</b> Remuneración económica que reciben los directores respecto a su salario mensual .....	294
<b>Tabla 36.</b> Valoración del director sobre el repertorio que se interpreta .....	296
<b>Tabla 37.</b> Valoración del director sobre las relaciones con sus músicos.....	298
<b>Tabla 38.</b> Valoración sobre las relaciones interpersonales que se establecen entre los componentes .....	299
<b>Tabla 39.</b> Valoración sobre la actitud y el comportamiento de los componentes .....	299
<b>Tabla 40.</b> Nerviosismo experimentado por los directores .....	300
<b>Tabla 41.</b> Emociones experimentadas por los directores durante los ensayos .....	303
<b>Tabla 42.</b> Emociones experimentadas por los directores durante los conciertos .....	304
<b>Tabla 43.</b> Valoración de los directores sobre las competencias emocionales que se adquieren en una agrupación musical .....	306
<b>Tabla 44.</b> Resultados de los directores en el inventario sobre <i>burnout</i> .....	310
<b>Tabla 45.</b> Resultados de los directores en el inventario sobre <i>burnout</i> según el tipo de agrupación .....	311
<b>Tabla 46.</b> Resultados de los directores en el cuestionario TECA.....	312
<b>Tabla 47.</b> Resultados de los directores en el cuestionario TECA según el tipo de agrupación .....	313

## Figuras

<i>Figura 1.</i> Partes del marco teórico .....	29
<i>Figura 2.</i> Secuenciación de las partes del documento.....	30
<i>Figura 3.</i> Esquema del proceso emocional .....	37
<i>Figura 4.</i> Modelo circuplejo de las emociones .....	42
<i>Figura 5.</i> Modelo multidimensional de Plutchik .....	45
<i>Figura 6.</i> Familias de emociones .....	46
<i>Figura 7.</i> Corrientes teóricas sobre la inteligencia.....	51
<i>Figura 8.</i> Definición de las inteligencias múltiples de Gardner.....	53
<i>Figura 9.</i> Teoría Triárquica de la Inteligencia .....	55
<i>Figura 10.</i> Representación estructural del intelecto según Guilford.....	59
<i>Figura 11.</i> Distribución de población respecto al coeficiente intelectual .....	60
<i>Figura 12.</i> Modelo original de inteligencia emocional de Salovey y Mayer .....	63
<i>Figura 13.</i> Modelo de inteligencia emocional de cuatro ramas .....	64
<i>Figura 14.</i> Evolución de las competencias emocionales según el modelo de Goleman .....	68
<i>Figura 15.</i> Componentes de las competencias socioemocionales según Bar-On .....	70
<i>Figura 16.</i> Elementos que componen una competencia.....	79
<i>Figura 17.</i> Competencias para la educación social y emocional .....	84
<i>Figura 18.</i> Estructura de las competencias emocionales según el GROP.....	86
<i>Figura 19.</i> Representación Curva U-invertida de la teoría de Berlyne.....	100
<i>Figura 20.</i> Adaptación del esquema sobre las emociones estéticas .....	103
<i>Figura 21.</i> Adaptación del esquema sobre la lista de adjetivos de Hevner.....	105
<i>Figura 22.</i> Emociones y elementos sonoros.....	107
<i>Figura 23.</i> Desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios .....	123
<i>Figura 24.</i> Teoría del yo interior y del “mí” social según Mead (1973).....	130
<i>Figura 25.</i> Los niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg .....	134
<i>Figura 26.</i> Interrelación competencial en la expresión emocional de la música .....	142
<i>Figura 27.</i> Competencias y funciones de la música en la adolescencia.....	146
<i>Figura 28.</i> Modelos educativos actuales .....	148
<i>Figura 29.</i> Principios didácticos de la educación musical formal y no formal .....	154
<i>Figura 30.</i> Características de los modelos educativos musicales.....	157
<i>Figura 31.</i> Estimación de corales existentes en Cataluña .....	170

<i>Figura 32.</i> Fundación de las bandas musicales en la Comunidad Valenciana.....	174
<i>Figura 33.</i> Agrupaciones musicales de las sociedades federadas en la FSMCV .....	175
<i>Figura 34.</i> Fundación de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana .....	178
<i>Figura 35.</i> Evolución de la frecuencia fundamental (F0) .....	180
<i>Figura 36.</i> Esquema estructural de las asociaciones musicales de la Comunidad Valenciana.....	182
<i>Figura 37.</i> Esquema comparativo de las agrupaciones musicales juveniles.....	188
<i>Figura 38.</i> Competencias emocionales para el liderazgo.....	203
<i>Figura 39.</i> Técnicas utilizadas en la investigación.....	216
<i>Figura 40.</i> Cronograma de la investigación .....	217
<i>Figura 41.</i> Músicos adolescentes en función del género y tipo de agrupación.....	225
<i>Figura 42.</i> Integrantes de bandas en función del género y la edad .....	227
<i>Figura 43.</i> Integrantes de corales en función del género y la edad .....	227
<i>Figura 44.</i> Aportación de cada banda a la muestra de la investigación por género.....	228
<i>Figura 45.</i> Aportación de cada coral a la muestra de la investigación.....	228
<i>Figura 46.</i> Porcentaje de la muestra de músicos en función de los estudios académicos.....	229
<i>Figura 47.</i> Muestra del grupo control en función del género.....	230
<i>Figura 48.</i> Porcentaje de adolescentes no músicos en función del género y la edad...	231
<i>Figura 49.</i> Porcentaje de adolescentes no músicos en función de los estudios académicos.....	232
<i>Figura 50.</i> Muestra de directores en función del género.....	233
<i>Figura 51.</i> Muestra de los directores en función de la edad y la tipología de agrupación.....	234
<i>Figura 52.</i> Perfil académico de los directores según el tipo de agrupación .....	235
<i>Figura 53.</i> Lugar donde cursan sus estudios musicales según el tipo de agrupación .....	254
<i>Figura 54.</i> Edad de inicio de los estudios musicales según el tipo de agrupación.....	256
<i>Figura 55.</i> Años de experiencia según el tipo de agrupación .....	257
<i>Figura 56.</i> Distribución de músicos de banda según la familia instrumental .....	258
<i>Figura 57.</i> Distribución de músicos de coral según la familia instrumental.....	259
<i>Figura 58.</i> Comparativa entre los motivos alegados para pertenecer a una agrupación musical .....	261
<i>Figura 59.</i> Actividades que más gustan según el tipo de agrupación .....	262

---

<i>Figura 60.</i> Valoración del repertorio según el tipo de agrupación.....	263
<i>Figura 61.</i> Valoración sobre las relaciones interpersonales según el tipo de agrupación .....	265
<i>Figura 62.</i> Valoración de la relación personal con los directores musicales según el tipo de agrupación .....	266
<i>Figura 63.</i> Valoración del propio comportamiento según el tipo de agrupación.....	267
<i>Figura 64.</i> Nerviosismo experimentado según el tipo de agrupación.....	268
<i>Figura 65.</i> Momentos en los que se manifiesta nerviosismo según el tipo de agrupación .....	270
<i>Figura 66.</i> Uso de estrategias de afrontamiento según el tipo de agrupación.....	271
<i>Figura 67.</i> Tipo de estrategias de afrontamiento empleadas.....	271
<i>Figura 68.</i> Emociones experimentadas durante los ensayos según el tipo de agrupación .....	273
<i>Figura 69.</i> Emociones experimentadas durante los conciertos según el tipo de agrupación .....	274
<i>Figura 70.</i> Comparativa entre las emociones experimentadas durante los ensayos y los conciertos.....	275
<i>Figura 71.</i> Comparativa entre la opinión sobre competencias adquiridas y los resultados del QDE-Sec .....	280
<i>Figura 72.</i> Comparativa entre la opinión sobre competencias adquiridas y los resultados del QDE-Sec según el tipo de agrupación .....	280
<i>Figura 73.</i> Comparativa de los resultados obtenidos con el QDE-Sec por diferentes estudios y la muestra de nuestro estudio .....	281
<i>Figura 74.</i> Resultados del cuestionario LID .....	282
<i>Figura 75.</i> Resultados del cuestionario LID según el tipo de agrupación .....	283
<i>Figura 76.</i> Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados del cuestionario LID .....	284
<i>Figura 77.</i> Resultados de la escala de satisfacción vital .....	285
<i>Figura 78.</i> Resultados de la escala de satisfacción vital según el tipo de agrupación .....	285
<i>Figura 79.</i> Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados de la escala de satisfacción vital.....	286
<i>Figura 80.</i> Resultados del cuestionario MOT .....	287
<i>Figura 81.</i> Resultados del cuestionario MOT según el tipo de agrupación .....	288

<i>Figura 82.</i> Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados del cuestionario MOT.....	288
<i>Figura 83.</i> Estudios específicos de dirección que poseen los directores según el tipo de agrupación .....	292
<i>Figura 84.</i> Profesión principal de los directores según el tipo de agrupación .....	294
<i>Figura 85.</i> Porcentaje del salario mensual que supone ejercer de director según el tipo de agrupación .....	295
<i>Figura 86.</i> Condiciones laborales de los directores según el tipo de agrupación .....	296
<i>Figura 87.</i> Valoración de los directores sobre la motivación del repertorio interpretado según el tipo de agrupación .....	297
<i>Figura 88.</i> Valoración de los directores sobre las relaciones personales que mantienen con sus músicos según el tipo de agrupación.....	298
<i>Figura 89.</i> Valoración sobre los nervios que experimentan los directores según el tipo de agrupación .....	300
<i>Figura 90.</i> Momentos en los que los directores experimentan nerviosismo .....	301
<i>Figura 91.</i> Razones por las que los directores experimentan nerviosismo .....	301
<i>Figura 92.</i> Uso de técnicas de afrontamiento ante el nerviosismo por parte de los directores.....	302
<i>Figura 93.</i> Emociones experimentadas por los directores durante los ensayos según el tipo de agrupación .....	303
<i>Figura 94.</i> Emociones experimentadas por los directores durante los conciertos según el tipo de agrupación .....	304
<i>Figura 95.</i> Comparativa de las emociones experimentadas por los directores durante los ensayos y los conciertos.....	305
<i>Figura 96.</i> Comparativa entre la opinión de los directores, la opinión de los alumnos y los resultados del QDE-Sec .....	307
<i>Figura 97.</i> Resultados de los directores en el cuestionario LID .....	307
<i>Figura 98.</i> Resultados de los directores en el cuestionario LID según el tipo de agrupación .....	308
<i>Figura 99.</i> Resultados de los directores en la escala de satisfacción vital de Diener.....	308
<i>Figura 100.</i> Promedio de satisfacción vital de los directores.....	309
<i>Figura 101.</i> Resultados de los directores en la escala de satisfacción vital según el tipo de agrupación .....	309

# INTRODUCCIÓN

---





La música ha sido compañera inseparable durante toda mi vida gracias a la afición inculcada por mi padre; desde pequeño lo acompañaba a ensayos, pasacalles y conciertos de la banda de su pueblo, hecho que despertó mi interés por la música y todo lo relacionado con ella. Algo que empezó como una simple afición, con el tiempo se ha convertido no solo en mi profesión, sino en un modo de vida. La necesidad de compartir y transmitir esta pasión me llevó a cursar los estudios de Conservatorio juntamente con los de Magisterio musical, y ahora después de unos años de docencia e investigación, a la realización de la presente tesis.

Llevo más de 25 años relacionado con el mundo de las agrupaciones musicales y es aquí donde he adquirido mucho más que conocimientos musicales. Hacer música en grupo, además de aportarme una gran satisfacción gracias al gusto por la música en sí misma, considero que también ha repercutido en mi crecimiento como persona a través del desarrollo de valores y competencias extramusicales como el esfuerzo, el sentido de pertenencia, la automotivación o la amistad, fruto todo ello del trabajo en equipo y la convivencia entre amigos y compañeros. Como afirma Fubini:

La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres (Fubini, 2001, p. 164).

Esta vertiente socioemocional de la música, que lleva implícita una mejora del bienestar personal y social, es la que me ha motivado a investigar y difundir acerca de los beneficios que obtienen los jóvenes por ser integrantes de una agrupación musical.

Siempre he pensado que hacer música, por toda la satisfacción y los efectos positivos que aporta, no debería limitarse a ser algo profesional o para gente entendida, sino que debería ir más allá y llegar a ser un bien integrante de la vida cotidiana de cuantas más personas mejor. Pero para ello se necesita mejorar su prestigio social, a través de la implantación de buenas políticas educativas, en las que se tengan en cuenta la opinión de entendidos y los resultados de publicaciones como ésta, los cuales intentan demostrar científicamente y difundir los beneficios tanto musicales como extramusicales que aporta la música sobre las personas que la perciben y la practican.

Respecto a la presente tesis, el propósito general es conocer, analizar y describir de forma pormenorizada el perfil socioemocional de los músicos adolescentes y los directores musicales, integrantes de una agrupación musical, concretamente de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana y los coros juveniles de Cataluña.

La elección de dicha temática se debe principalmente al interés que nos suscita este tipo de agrupaciones: historia, organización, estructura, funcionamiento, etc., y en especial, todo aquello relacionado con el desarrollo de competencias socioemocionales por parte de sus componentes, cuya adquisición y dominio dependerán de la influencia y la interacción de muchos factores, como puede ser la figura del director, las relaciones interpersonales entre compañeros, el repertorio, etc. Será todo este proceso multifactorial el que analizaremos, para conocer si el hecho de participar activamente en estas formaciones contribuye o no y de qué manera, al desarrollo de competencias emocionales.

Nos hemos centrado en el caso concreto de las bandas y las corales juveniles, por el amplio y directo conocimiento que tenemos sobre esta tipología de agrupaciones y sus respectivos directores musicales, así como por la accesibilidad a la muestra. Todo ello coincide con lo que subscribe Eco (2001), con respecto a los fundamentos básicos para la realización de una tesis: el tema escogido corresponde con nuestros intereses y además, las fuentes y la metodología que emplearemos son manejables y están a nuestro alcance.

Asimismo, hemos focalizado nuestro estudio en la Comunidad Valenciana y Cataluña por la holgada tradición musical existente en ambos territorios, en los que este tipo de agrupaciones, además de ofrecer una educación musical de tipo no formal, son consideradas como símbolos culturales e identitarios, es decir, forman parte de la cultura propia de cada territorio (Cohen, 1999). En la Comunidad Valenciana no se concibe un pueblo sin su respectiva banda de música y lo mismo ocurre en Cataluña con las corales, son patrimonio cultural de cada población y sus habitantes se sienten identificados con ellas.

Sin embargo, la continuidad de este fenómeno musical no formal dependerá, en gran parte, del trabajo que se lleve a cabo en las agrupaciones juveniles, ya que son éstas las que sirven de vivero para formar y preparar a los futuros componentes de las agrupaciones adultas. De ahí nuestro interés por esta tipología de agrupaciones y sus integrantes, mayoritariamente adolescentes.

Lógicamente, éstos conformarán la muestra de nuestro estudio, no solo por ser los protagonistas de las citadas agrupaciones, sino también porque es en esta etapa vital cuando las personas empiezan a tomar consciencia de lo importante que es la música para conseguir y desarrollar objetivos y competencias extramusicales. En la adolescencia se descubre que el uso de la música puede contribuir a la consecución de fines significativos, propios de estas edades, como la formación de la identidad, la modificación de los estados

de ánimo, el establecimiento de relaciones interpersonales, etc. (Oriola y Gustems, 2015b). Por eso, la importancia de las agrupaciones musicales como recurso para la formación integral de los adolescentes y como modelo a tener en cuenta para el futuro de la educación tanto musical como emocional.

En referencia al estado de la cuestión y siguiendo las palabras de Eco, para la realización de una investigación original, “hay que conocer lo que han dicho sobre el tema los demás estudiosos y, sobre todo, es preciso «descubrir» algo que los demás no hayan dicho todavía” (Eco, 2001, p. 20).

La publicación del archiconocido efecto Mozart (Campbell, 1997; Rauscher, Shaw y Ky, 1993), durante la última década del s. XX, el cual postulaba que escuchar música clásica favorecía el desarrollo de capacidades cognitivas en los oyentes, marcó un punto de inflexión en el estudio de la música desde una perspectiva científica, popularizando el campo de la psicología de la música, cuyo objetivo consiste en explicar el impacto que ejerce la música sobre las personas, los grupos o la sociedad. A pesar de que años más tarde se pusiera en duda tal efecto (Pietschnig, Voracek y Formann, 2010), tuvo una gran repercusión en el campo de la ciencia, ya que sirvió como detonante para aumentar el número de estudios sobre la funcionalidad de la música.

Desde entonces, la mayor parte de investigaciones llevadas a cabo desde el campo de la psicología de la música se han centrado, principalmente, en el impacto de la música sobre el desarrollo intelectual dejando en un segundo plano el desarrollo social y personal (Broh, 2002; Schellenberg, 2005; Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011). En los últimos años esta tendencia ha empezado a cambiar, proliferando los estudios científicos que tratan de difundir la influencia positiva que ejerce la práctica musical sobre el desarrollo integral de la persona, destacando la adquisición de competencias relacionadas con la mejora de la autoestima, la regulación emocional, la motivación, la cohesión social o el bienestar (Campayo y Cabedo, 2016; Hallam y Creech, 2010; Rickard y McFerran, 2012; Thompson, 2014).

Respecto a las publicaciones relacionadas directamente con nuestro tema de estudio, es decir, que tengan como referente las palabras clave: agrupaciones musicales juveniles, Comunidad Valenciana y Cataluña, competencias socioemocionales, adolescentes, directores musicales y educación musical; hemos encontrado que existe un notable corpus de escritos relacionados con:

- la historiografía de agrupaciones musicales tanto valencianas como catalanas (Asensi, 2010; Astruells, 2003; Aviñoa, 2008; Carbonell, 2000a, 2003; Cohen, 1997; Leal, 2014; Narváez, 2005; Ruiz, 1993);
- las competencias académicas que se consiguen y se desarrollan con el estudio de la música extraescolar (Andreu, 2012; Reyes, 2011);
- las competencias socioemocionales y los valores que se adquieren por pertenecer a una agrupación musical (Calderón, 2014; Clift *et al.*, 2010; Fernández, 2013; Ferrer, 2011; O'Reilly y Duque, 2015; Rabinowitch, Cross y Burnard, 2012),
- la funcionalidad de la educación musical en la adolescencia (Flores, 2008; Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010; Miranda, 2013);
- la estructura y la organización de agrupaciones musicales (Brufal, 2008; Fernández, 2015; Martínez, 2013; Morant, 2012; Pacheco, 2012); y
- los directores musicales: liderazgo, ensayos, competencias profesionales, competencias extramusicales, etc. (Apfelstadt, 1997; Colson, 2012, 2015; Gustems, Calderón y Oriola, 2015; Prieto, 2000; Wis, 2007).

Sin embargo, pese a éstas y otras tantas publicaciones que iremos citando a lo largo de la presente tesis, es curioso que prácticamente ninguna de ellas trate de forma holística el tema del desarrollo de habilidades personales y sociales en agrupaciones juveniles de la Comunidad Valenciana y Cataluña, territorios donde la música tiene un papel capital, tanto a nivel cultural como social. Por esta razón queremos aportar nuestro grano de arena y ser una de las primeras investigaciones al respecto; marcar un punto de inflexión a partir del cual se inicien futuras posibles líneas de estudio, encargadas de demostrar por qué es importante en toda sociedad educar para la música y a través de ella.

Finalmente, para concluir esta introducción expondremos de forma breve la estructura de la presente tesis, es decir, la secuenciación de las diferentes partes del documento.

La tesis está estructurada en torno a 3 grandes partes: marco teórico, estudio empírico y conclusiones. Cada una de estas partes incluye diferentes capítulos.

La primera parte consiste en el desarrollo de un marco teórico conformado por 3 capítulos, en los que expondremos información relativa a los fundamentos teóricos y conceptuales sobre los cuales versará el estudio empírico. En estos capítulos analizaremos todo aquello referente a: la educación emocional a través de competencias; la

adolescencia y la música; y las agrupaciones musicales juveniles. Tal y como se puede observar en la *Figura 1*, además de exponer un amplio marco conceptual sobre los citados aspectos fundamentales, también conoceremos la interrelación existente entre los tres y la intersección donde confluyen todos ellos, pues será éste, nuestro punto de partida para la realización posterior del estudio empírico.

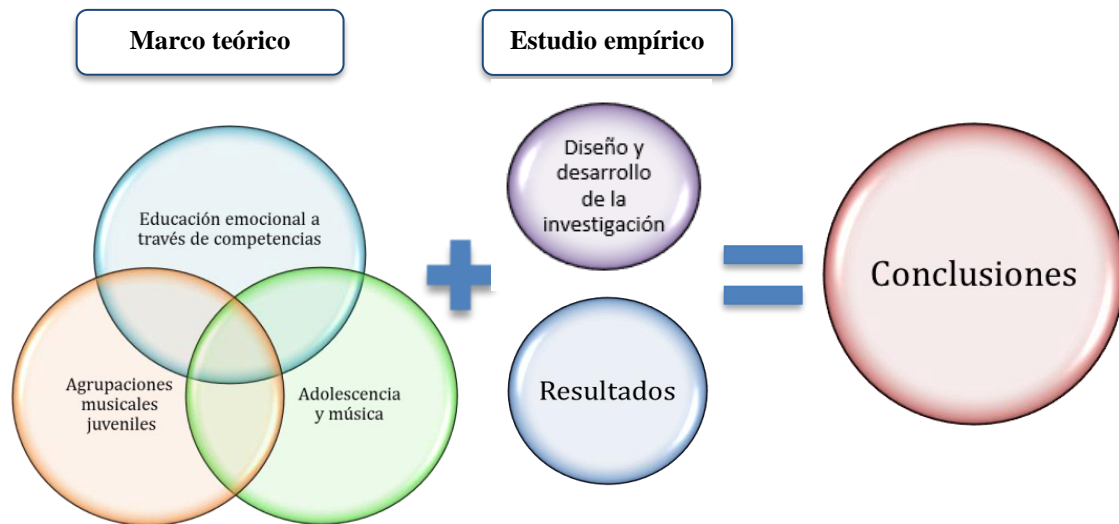


**Figura 1. Partes del marco teórico.**

La segunda parte, que consiste en el estudio empírico a través del cual intentaremos alcanzar los objetivos propuestos, está formada por dos capítulos: el capítulo 4 en el que explicaremos todo aquello relacionado con el diseño y el desarrollo de la investigación (objetivos, metodología, muestra, instrumentos, etc.); y el capítulo 5, donde presentaremos y analizaremos los resultados obtenidos.

La tercera y última parte de la tesis estará conformada por un único capítulo en el que expondremos las conclusiones a las que hemos llegado a partir de la combinación del marco teórico junto con los resultados obtenidos a través del estudio empírico, tal y como se puede comprobar en la *Figura 2*. Finalmente, incluiremos las referencias bibliográficas, utilizadas a lo largo de todo el texto, cuyo formato sigue las normas

indicadas por la *American Psychological Association 6th edition* (APA, 2010), así como los anexos, que incluirán información adicional y complementaria citada en algunos de los capítulos.



**Figura 2. Secuenciación de las partes del documento.**

# **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

---





# Capítulo 1

## **Educación emocional a través de competencias**

1.1- Emociones

1.2- Antecedentes de la educación emocional

1.3- Educación emocional y competencia emocional

1.4- Música y emociones

---

Uno de los principales hitos que pretendemos constatar a través de la presente tesis es el logro de competencias socioemocionales a través del aprendizaje y la participación activa en agrupaciones musicales, por esta razón consideramos necesario conocer con detalle todo aquello relacionado con la educación emocional y su desarrollo a través de competencias emocionales.

En este primer capítulo realizaremos un recorrido en torno a las emociones y sus características, consideradas como eje principal en torno al cual se han desarrollado los conceptos de Educación y Competencia Emocional. Seguidamente, pasaremos a exponer los antecedentes más influyentes que han contribuido a la génesis y el afianzamiento de la citada Educación Emocional, basada como veremos en el apartado 1.3, en la consecución de unas competencias de tipo socioemocionales. Concluiremos el capítulo conociendo y analizando la estrecha relación existente entre música y emociones.



## 1.1 Emociones

Las emociones son el pilar básico en torno al cual se han generado los constructos de Educación Emocional y Competencias Emocionales; esta es la razón por la cual dedicamos este apartado 1.1 a conocer con detalle qué es una emoción y todas sus propiedades.

El apartado empieza con la definición del concepto de emoción, es decir, qué es una emoción, sus componentes y la funcionalidad de éstos. Seguidamente realizaremos un repaso a las múltiples perspectivas y teorías que se han generado en Occidente a lo largo de los últimos siglos, en torno a la explicación de los procesos emocionales, con el objetivo de tener una visión global acerca del estudio de las emociones, así como de la interrelación existente entre los múltiples modelos teóricos. Finalmente, concluiremos el presente apartado con la presentación de las diferentes dimensiones que se pueden asignar a cada una de las emociones, las funciones que desempeñan en la vida de las personas y las tipologías de emociones existentes que se han propuesto desde el campo de la Psicología.

### 1.1.1 Definición y componentes de la emoción

Wenger, Jones y Jones afirmaban que “casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, p. 3). Esta es la razón por la que, desde los inicios de la Psicología científica hasta la actualidad, se han formulado y han convivido innumerables definiciones acerca de qué es una emoción y cuáles son sus componentes. Puesto que se trata de un complejo proceso multidimensional no existe una única definición, sino que las múltiples conceptualizaciones propuestas por diferentes autores, en muchas ocasiones se ciñen a explicar aquellos aspectos de la emoción que son pertinentes a sus investigaciones (Fernández-Abascal *et al.*, 2010).

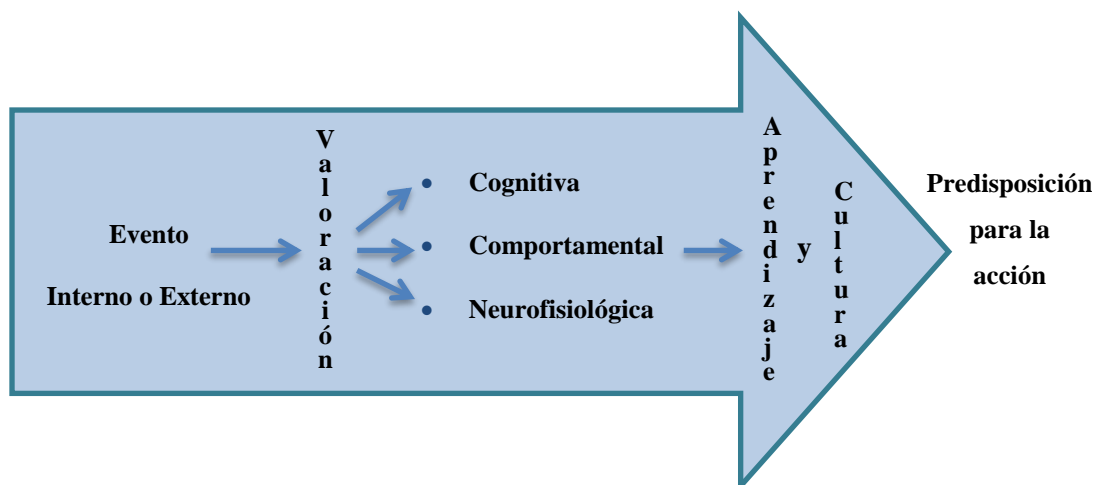
Por ejemplo, en el año 1981 Kleinginna y Kleinginna realizaron una clasificación llegando a recopilar más de 100 definiciones, a partir de éstas formularon su propia definición refiriéndose a las emociones como:

Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generarán procesos cognitivos tales como

efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generarán ajustes fisiológicos...; y (d) pueden dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta adaptativa (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355).

Años más tarde Salovey y Mayer, enfatizando la perspectiva cognitiva, definen las emociones como “respuestas organizadas, cruzando límites de muchos subsistemas psicológicos, incluyendo los subsistemas fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial” (Salovey y Mayer, 1990, p. 186). Fernández-Abascal y Palmero se refieren a las emociones como “procesos adaptativos que ponen en marcha programas de acción genéticamente determinados que se activan repentinamente y que movilizan una importante cantidad de recursos psicológicos” (Fernández-Abascal y Palmero, 1999, p. 5). Le Doux, cuya investigación se centró en desarrollar unas bases neurológicas del procesamiento emocional, apuntaba que las emociones han ido evolucionando a lo largo del tiempo gracias al resultado de una especialización cada vez mayor de la conducta y de las respuestas fisiológicas, y las describe como “respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles y procrear” (Le Doux, 1999, p. 45).

Como vemos no existe una definición universal de emoción, pero sí un consenso científico generalizado de carácter transversal e integrador según el cual la emoción consiste en “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p. 12). Un sujeto que percibe una situación determinada o un estímulo realiza una primera valoración sobre si es positivo o negativo para el logro de sus objetivos. Como consecuencia de esta primera evaluación se emite una respuesta de carácter multifactorial que implica al menos tres tipos de reacciones: cognitiva/subjectiva, comportamental/expresiva y neurofisiológica/adaptativa. Además, existe otro filtro valorativo en el que entran en juego elementos culturales y el aprendizaje, cuyo resultado puede modificar sensiblemente las manifestaciones emocionales provocadas, tal y como se observa en la *Figura 3*.



*Figura 3. Esquema del proceso emocional.*

Fuente: Adaptación de Bisquerra, 2003; Fernández-Abascal y Palmero, 1999.

Este sistema tridimensional de respuesta, basado en el modelo de ansiedad propuesto por Lang (1968), es fruto de una primera valoración y las reacciones que se desprenden son relativamente independientes entre sí; de hecho, cada una de estas dimensiones puede predominar sobre las otras o puede variar en intensidad dependiendo de múltiples variables como el tipo de emoción, la situación, el momento o los rasgos de personalidad (Chóliz, 2005).

El **componente subjetivo/cognitivo** hace referencia a las sensaciones o sentimientos que se experimentan ante un evento, implicando una valoración cognitiva a partir de la cual se atribuye si la situación proporciona placer o displacer. A través del componente cognitivo se califican y se etiquetan las emociones y los estados emocionales.

Los **cambios comportamentales/expresivos** se refieren a todos aquellos mecanismos corporales que se utilizan para comunicar y exteriorizar las emociones, como por ejemplo las expresiones faciales, los cambios posturales, el tono y volumen de la voz, etc. Dentro de estos cambios, algunos autores como Fernández-Abascal y Palmero, incluyen también el afrontamiento, definiéndolo como:

Un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales [...], que se ponen en marcha cuando en el entorno se producen cambios no deseados o estresantes, o cuando las consecuencias de estos sucesos no son las deseadas (Fernández-Abascal y Palmero, 1999, pp. 12-13).

Finalmente, el **componente neurofisiológico/adaptativo** se manifiesta a través de respuestas corporales como taquicardias, sudoración, tono muscular, respiración, etc.

Son respuestas involuntarias, fruto de cambios y alteraciones que se producen en el sistema nervioso central, periférico y endocrino.

El segundo filtro valorativo es el que se encarga de la manifestación de las emociones y la predisposición a la acción, en el que el aprendizaje y la cultura juegan un papel primordial; de ahí la importancia de la educación emocional y sus respectivas competencias para contribuir a una mejora en lo que respecta al manejo de las propias emociones y a las relaciones interpersonales, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

### 1.1.2 Perspectivas y teorías psicológicas

Las emociones han sido un tema recurrente de reflexión, estudiado desde diferentes perspectivas por disciplinas como la filosofía, la medicina, el marketing o la psicología. Nosotros nos centraremos en los postulados expuestos desde el campo de la Psicología, por la estrecha relación existente entre éstos y el tema principal de la presente tesis.

Hace más de un siglo que se suceden multitud de teorías, las cuales pretenden ofrecer una definición integral sobre qué es una emoción y las reacciones emocionales que se desencadenan a partir de éstas. La complejidad de sus propias características, junto con las variables que las conforman son las principales razones por las que encontramos una amplia variedad de modelos teóricos. La mayoría de éstos se agrupan en torno a diferentes perspectivas como la evolucionista, la psicofisiológica, la neurológica, la conductista, las teorías de la activación y la cognitiva, las cuales pasamos a resumir a continuación por su influencia y repercusión en la concepción actual de emoción:

- **La perspectiva evolucionista** tiene su origen a finales del s. XIX, con la publicación en 1859 de la obra *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (Darwin, 1998) y se centra, principalmente, en el estudio de las manifestaciones físicas desencadenadas a partir de las emociones, como por ejemplo el lenguaje corporal, las expresiones faciales, las posturas, etc. De acuerdo con esta línea de investigación, las expresiones emocionales se dan en diferentes especies animales y su funcionalidad ha ido evolucionando con el tiempo; de hecho, cuanto más evolucionada es una especie, mayor riqueza emocional posee. Todas estas reacciones emocionales tienen un carácter

universal, pueden manifestarse sin haber sido aprendidas y cumplen una función adaptativa.

Siguiendo esta corriente se han llevado a cabo multitud de investigaciones entre las que destacan las encabezadas por autores como: Ekman (1972, 1999a, 1999b) que propone un listado de emociones básicas, las cuales siguen unos patrones faciales específicos y universales; Plutchik (1984) que presenta ocho emociones básicas o fundamentales y unas emociones derivadas o secundarias representadas en forma de rueda; Tomkins (1962) e Izard (1971, 1977) que desarrollan la *teoría del feedback facial*, según la cual, tras una situación emocional, los impulsos cerebrales envían información neuronal a los músculos de la cara y se produce una expresión facial, considerada como una característica innata y universal, al mismo tiempo que se produce una retroalimentación del cerebro que desencadena la experiencia emocional.

- **La perspectiva psicofisiológica** tiene como máximo representante al fundador de la psicología funcional, James (1884), según el cual, la emoción sería fruto de la percepción de los cambios corporales que se producen frente a un determinado estímulo o situación. Sin cambios corporales no existiría emoción, es decir, la sensación que nos producen los cambios corporales en el mismo momento en que ocurren nos induce a experimentar una emoción. De acuerdo con este autor, cada emoción se caracteriza por un patrón fisiológico diferenciado y por una especificidad individual.

Pese a las duras críticas que sufrió esta teoría desde su publicación, hay que remarcar que ha servido de fundamento para investigaciones posteriores, cuyo centro gravitatorio se ha situado en torno a los cambios fisiológicos y la interpretación de estímulos como indicadores de las emociones (Souza, 2011).

- **La perspectiva neurológica** se inicia a partir de las objeciones promulgadas por Cannon en referencia al modelo psicofisiológico de James. Según Cannon, las reacciones fisiológicas y viscerales no son las causantes de la reacción emocional, sino que en todo caso pueden intervenir en la intensidad de la misma. Su *teoría emergentista de las emociones* (Cannon, 1927) establece que la emoción nace en el sistema nervioso central, donde el hipotálamo desempeña un papel primordial, ya que por un lado se encarga de mandar impulsos a la corteza cerebral, desencadenando la experiencia emocional y, por otra parte, activa el sistema nervioso periférico, generando así energía para la acción a través de cambios fisiológicos (Palmero, 1996).



A partir de esta primera teoría se desarrollarán diferentes investigaciones, las cuales se han centrado en demostrar cómo las reacciones emocionales van acompañadas de un estado fisiológico de activación general, lo que se conoce como *teoría de la activación general*. Posteriormente, Lacey (1967) demostró que la emoción no era sinónimo de una activación general, sino que podía existir disociación entre los principales sistemas de respuesta. De esta forma se pasó del estudio de la activación de forma unidimensional a la activación multidimensional en la que, además del sistema nervioso central, intervienen otros sistemas como el sistema nervioso autónomo, el sistema nervioso somático, el sistema neuroendocrino y el sistema inmune.

- **La perspectiva conductual** considera que las emociones son un conjunto de respuestas observables de tipo motor y fisiológico que se pueden condicionar como cualquier otro tipo de respuesta, por lo que el medio y los estímulos externos adquieren un papel primordial en la inducción emocional. Tal y como afirma Fernández-Abascal, “la conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que siga un procedimiento de condicionamiento clásico” (Fernández-Abascal, 1997, p. 143). Los psicólogos conductistas, encargados de estudiar las experiencias emocionales (Eysenck, 1968; Mowrer, 1939; Watson y Rayner, 1920), se centraron principalmente en las fobias, ya que se trataba de un fenómeno observable que podía ser estudiado a partir de unos estímulos concretos producidos por factores ambientales. Con el tiempo, la corriente conductista más radical se ha ensanchado dando cabida a nuevos modelos neoconductistas y cognitivos, que conceden una mayor importancia a variables no observables como el pensamiento, la memoria, la representación, etc., y resaltan el papel activo del sujeto en detrimento de la mera relación asociativa (Cano-Vindel, 1997).

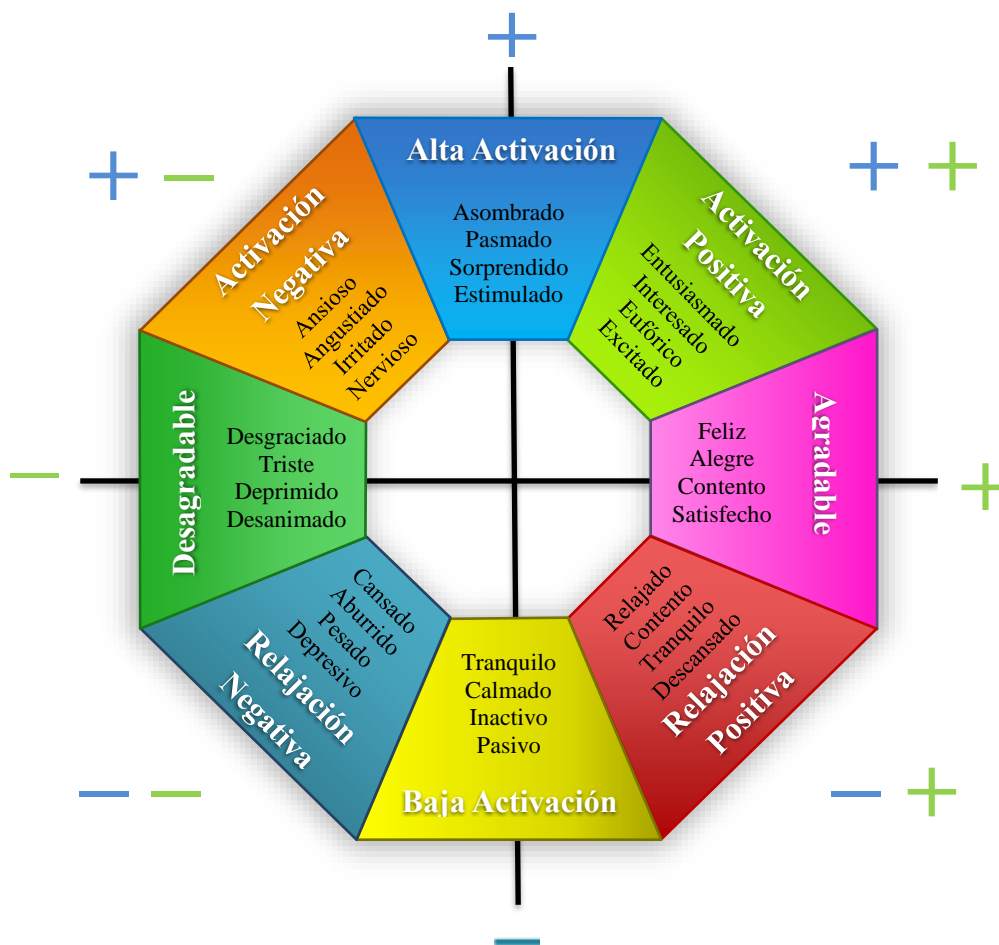
- **La perspectiva cognitiva** tiene su génesis a mediados del s. XX con la investigación llevada a cabo por Arnold, quien define la emoción como “una tendencia hacia algo valorado como bueno o la evitación de algo valorado como malo” (Arnold, 1970, p. 176). Las diferentes teorías que siguen esta perspectiva, intentan explicar la emoción como consecuencia de una serie de procesos cognitivos; entre ellas encontramos: la interpretación cognitiva de las reacciones fisiológicas (Mandler 1982; Schachter y Singer, 1962); la valoración de una situación y las estrategias de afrontamiento (Lazarus, 1991); el procesamiento de las emociones como imágenes mentales (Lang, 1979); la evaluación de las emociones de forma jerárquica y ordenada

(Scherer, 1982); la valoración conductual y atribución de posibles causas (Weiner, 1986); o las diferencias en el procesamiento de información emocionalmente relevante (Mathews y MacLeod, 1994).

Todas estas perspectivas teóricas, junto con sus aportaciones correspondientes, han sido muy significativas para aumentar y consolidar el conocimiento que hoy en día se tiene sobre los procesos emocionales. En la actualidad no existe una perspectiva predominante, sino que se aboga por la fusión y la combinación de todas éstas. Como afirma Cano-Vindel (1997) las viejas polémicas entre corrientes teóricas conductismo-cognitivismo, activación general-específica o biologicismo-cognitivismo han pasado a la historia en favor de un estudio más holístico de la emoción, basado en una mayor integración de conocimientos provenientes de múltiples disciplinas como la psicología, la neurociencia, la pedagogía, etc.

### 1.1.3 Dimensiones, funciones y tipología

Toda emoción está asociada a un complejo proceso de mayor o menor activación o excitación (*arousal*) y de diferente valoración (**valencia**). Éstas son consideradas como las dimensiones fundamentales presentes en cualquier experiencia emocional (Bradley, 1994; Diener, Smith y Fujita, 1995; Russell, 1980). La valencia indica si una situación o acontecimiento es positivo o negativo para los objetivos propuestos por cada persona, mientras que el *arousal* representa el grado de activación neurofisiológica, motora y cognitiva que conllevan las respuestas emocionales, es decir, el grado de exteriorización de estas respuestas, así como la intensidad con la que se experimentan. Aunque la presentación de los términos positivo y negativo, al igual que baja y alta activación, sugieren que ambos factores son opuestos; tal y como se aprecia en la *Figura 4*, se ha demostrado que la diferenciación entre emociones positivas y negativas no representan alta correlación negativa entre sí, sino más bien cierto grado de independencia más que de oposición, de ahí la existencia de emociones ambiguas o la experimentación simultánea de ambas valencias en una misma emoción (Avia y Sánchez, 1995; Diener y Emmons, 1984).



**Figura 4. Modelo circumplejo de las emociones.**  
 Fuente: Adaptación de Russell, 1980; Averill, 1997.

De acuerdo con Ortiz (1999), pese a los datos que avalan la solidez de estas dos dimensiones y su implicación en la organización conductual, la emoción considerada como un factor bidimensional continúa siendo cuestión de debate en la actualidad. La clasificación de las emociones basada únicamente en la combinación de los valores de valencia y activación no puede considerarse como exhaustiva y excluyente, ya que cada valor admite multitud de variantes y matices. La emoción no se puede clasificar de forma categórica sino más bien de forma multidimensional. De hecho algunos autores añaden otras dimensiones como: la *frecuencia o temporalidad*, considerada como el promedio de tiempo durante el cual las personas experimentan, predominantemente, afecto positivo o negativo (Larsen y Diener, 1987); la *controlabilidad* o la *dominancia* relacionada con la sensación subjetiva de control que la persona experimenta en el curso de un episodio emocional (Aguado, 2007); y la *profundidad* o *absorción intensa* que suele darse en momentos de máxima felicidad y satisfacción (Bisquerra, 2002a).

Por lo que respecta a la funcionalidad de las experiencias emocionales, todas y cada una de las emociones desempeñan algún tipo de cometido que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales que considere apropiadas, independientemente del nivel de placer o displacer que generen (Chóliz, 2005). De acuerdo con Mora (2010), entre las funciones citadas podemos encontrar:

- La **adaptación** del organismo al medio. Las diferentes reacciones emocionales ayudan a los sujetos a hacer frente y adaptarse a distintas clases de situaciones y eventos que se suceden a lo largo de sus vidas, sirven para defenderse ante estímulos nocivos y aproximarse a estímulos placenteros que mantengan la supervivencia. Son un mecanismo de alerta que prepara al individuo para elegir la respuesta más útil y adecuada entre múltiples posibilidades, lo cual contribuirá a **desarrollar la versatilidad de la conducta**.
- La expresión de las emociones permite a uno mismo y a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, por lo cual desempeña una **función social e informativa**.
- La emoción se encarga de **motivar la conducta**, de hecho, toda conducta motivada posee una alta carga emocional. Mantienen la curiosidad y despiertan el interés por el descubrimiento de lo nuevo, lo cual asegurará y aumentará el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.

En cuanto a la tipología de las emociones, existen casi tantas clasificaciones como modelos teóricos propuestos. Todas las clasificaciones establecen su estructura y sus diferencias a partir del eje principal sobre el que se vertebran. Destacan por su popularidad dentro del campo de la Psicología, dos tipos de clasificaciones; por una parte, aquellas que se establecen en torno a las distintas dimensiones que componen las emociones, como por ejemplo la clasificación bidimensional de Russell que acabamos de ver en la *Figura 4*, y por otro lado, aquellas que defienden la existencia de unas emociones básicas innatas y universales, a partir de las cuales derivan el resto de reacciones afectivas (Izard, 1991; Tomkins, 1962).

Según Ekman (1999a), las **emociones básicas** se distinguen de otro tipo de emociones y fenómenos afectivos porque cumplen las siguientes características:

1. Se dan a través de señales distintivas universales en todos los seres humanos, independientemente de su procedencia.

2. Están asociadas a funciones vitales fundamentales que además de proporcionar información sobre lo que ocurre alrededor, también preparan el organismo a través de cambios fisiológicos específicos, para hacer frente al suceso desencadenante de la emoción. Entre estos cambios fisiológicos se encuentran las expresiones faciales y su asociación particular con cada una de las emociones.
3. Van asociadas a un mecanismo automático de valoración que se produce sin una preparación previa, el cual permite a todas las personas, distinguir entre las diferentes emociones.
4. Son primitivas por lo que respecta a su origen (filogenia) y desarrollo (ontogenia), ya que algunas de sus características son compartidas por diferentes especies animales y se manifiestan sin ningún tipo de aprendizaje, desde los primeros meses de vida o incluso desde el nacimiento.
5. Son de corta duración.

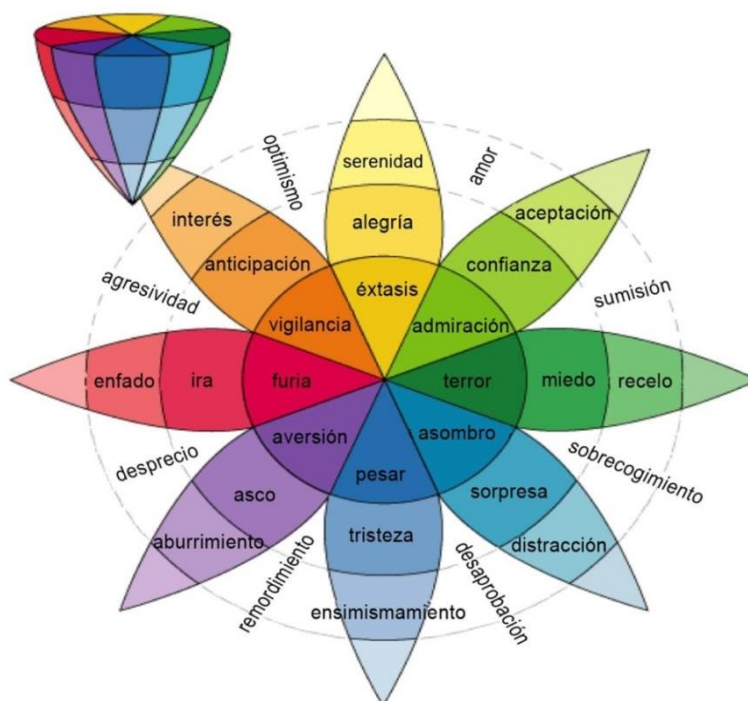
Pese a la notable divulgación de las teorías sobre las emociones básicas, no existe suficiente consenso por parte de la comunidad científica respecto a su existencia y a las características que comparten, de ahí que propuestas como la anterior, pese a proporcionar un útil marco teórico para la investigación de las emociones, sean consideradas solo como teorías de carácter orientativo (Aguado, 2007).

En referencia a cuántas y cuáles son las emociones básicas, tampoco existe consenso, aunque hay un acuerdo bastante generalizado entre los diferentes modelos en considerar el miedo, la rabia, la alegría y la tristeza como las emociones fundamentales. Algunos expanden esta lista, como por ejemplo: Ekman (1972), que incorpora la sorpresa y el asco; Izard (1971), que añade además el desprecio, el malestar, la culpa, el interés y la vergüenza; o Plutchik (1984), quien incluye la aceptación y la anticipación.

De acuerdo con el modelo de las emociones básicas, a partir de éstas se pueden generar y distinguir familias de emociones secundarias o derivadas, pero no existe un modelo general a partir del cual se pueda establecer la relación que se da entre las emociones básicas y sus derivadas, y cómo se generan. Tal y como afirma Casassus, las emociones secundarias “son estados emocionales semejantes entre sí, pero con diferentes matices, que pueden relacionarse con diferencias en la intensidad, duración, objeto o cualidades vivenciales más sutiles que las alejan del concepto de emociones primarias” (Casassus, 2007, p. 109). Este tipo de emociones incluyen aspectos de carácter social

como normas y valores de la propia cultura, así como una autovaloración de la propia persona, por lo que es necesario situarlas en un contexto determinado y precisan de un desarrollo madurativo para que puedan emerger (Abe e Izard, 1999). Por ejemplo, la vergüenza o el orgullo se dan a partir de la consideración de uno mismo en relación a los otros, por ello se necesita de un desarrollo cognitivo para conocer y adquirir unas normas sociales a partir de las cuales se darán este tipo de emociones.

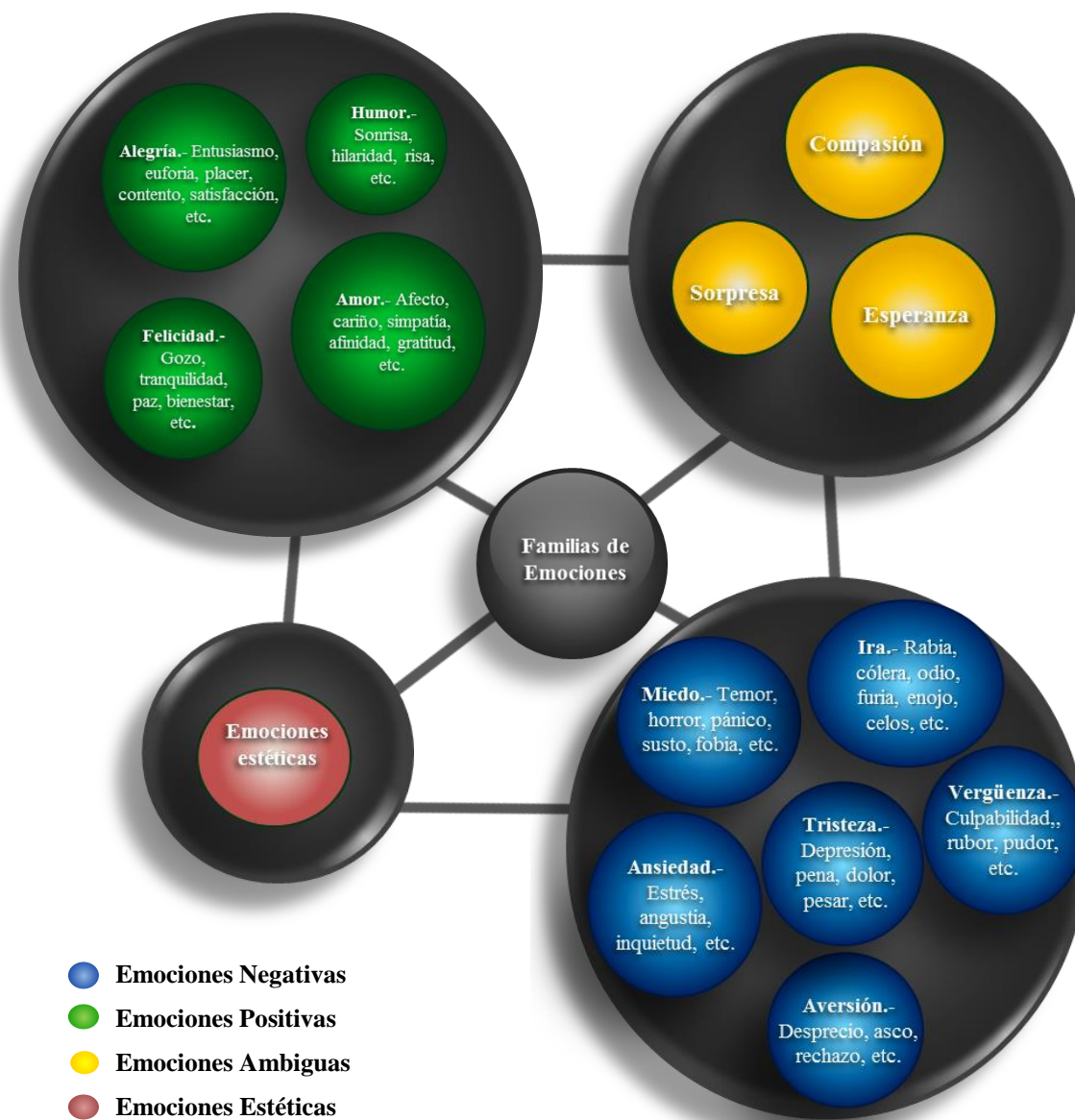
Una de las teorías más populares respecto a la explicación de las emociones secundarias es el modelo neo-evolucionista propuesto por Plutchik (1980, 1984). De acuerdo con éste, las emociones se dan tanto en personas como en animales y han ido evolucionando con el tiempo, ocupando un papel de vital importancia en el proceso de supervivencia y adaptación de los organismos a su entorno. Basándose en esta premisa, propone ocho emociones adaptativas básicas, que presentan diferentes grados de intensidad y cuya relación y combinación darán lugar a las emociones secundarias o derivadas. Para su representación se utiliza un esquema multidimensional, que parte de un círculo principal donde se sitúan las ocho emociones básicas según su grado de similitud. Contiguo a este círculo principal se ubican las emociones secundarias, fruto de los diferentes niveles de activación que pueden presentar las emociones básicas y que se vuelven menos distinguibles con la disminución de su intensidad, tal y como se observa con la degradación de colores en la *Figura 5*.



**Figura 5. Modelo multidimensional de Plutchik.**  
Fuente: Adaptación de Plutchick, 1984, pp. 203-205.

Otra propuesta clasificatoria consiste en agrupar las emociones en familias o *clusters*. Las familias están compuestas por emociones de la misma especificidad cuya diferencia reside en el grado de intensidad o bien en matices sutiles. Bisquerria

(2002a, 2015) desde la perspectiva de la educación emocional, propone la siguiente clasificación por familias, resaltando aquellas emociones susceptibles de ser educadas:



**Figura 6. Familias de emociones.**  
Fuente: Adaptación de Bisquerra, 2002a, 2015.

Como se puede apreciar en la *Figura 6*, esta clasificación agrupa todas las emociones en cuatro grandes familias, las cuales se encuentran interrelacionadas, ya que se puede pasar de unas emociones a otras de forma ininterrumpida o simultánea. Las cuatro grandes familias son: las **emociones positivas** como la alegría, el humor, el amor y la felicidad; las **emociones negativas** como la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión; las **emociones ambiguas**, que son aquellas que pueden valorarse

como positivas o negativas dependiendo de la situación, entre ellas encontramos la sorpresa, la esperanza y la compasión; y finalmente, las **emociones estéticas**, que tal y como detallaremos en el apartado 1.4, son aquellas emociones que se experimentan al percibir y valorar determinadas manifestaciones artísticas, como puede ser la audición de una pieza musical, la asistencia a una representación teatral o la contemplación de un cuadro (Oriola y Gustems, 2016).



## 1.2 Antecedentes y fundamentos de la educación emocional

La educación emocional consiste en una innovación educativa que, tal y como afirma Bisquerra (2006), nace en la última década del s. XX para dar respuesta a “necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”. Por lo tanto, podemos deducir que de los cuatro pilares que conforman la educación universal: conocer, saber hacer, convivir y ser (Delors *et al.*, 1996), la educación emocional perseguirá desarrollar especialmente los dos últimos, cuya consideración científica había sido muy poco significativa hasta el momento. Pese a ser considerada como una innovación, puesto que es un constructo que se ha desarrollado principalmente a lo largo de las dos últimas décadas, sus fundamentos más relevantes los encontramos en un compendio de postulados teórico-prácticos llevados a cabo a lo largo de todo el s. XX, tal y como comprobaremos en el presente apartado.

Desde sus orígenes, el desarrollo de los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional han ido a la par; prácticamente al mismo tiempo que se promulgaban los primeros modelos teóricos de inteligencia emocional, desde la psicopedagogía se puso en práctica todo tipo de recursos y metodologías relacionadas con el aprendizaje socioemocional, a través de la citada educación emocional. El hecho de existir una inteligencia emocional conlleva la suposición de la coexistencia de un proceso educativo, a través del cual se pueda desarrollar este tipo de inteligencia. Pero la educación emocional no solo se fundamenta en la aplicación práctica de la inteligencia emocional, sino que además, tal y como afirma Bisquerra (2009), recoge y engloba de forma holística un amplio abanico de aportaciones planteadas por otras ciencias como son por ejemplo:

- Los movimientos de renovación pedagógica y educativa, los cuales enfatizan la vertiente afectiva del alumnado y proponen alternativas a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje basados en la acumulación de conocimientos. Intentan desarrollar aspectos como la creatividad, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad crítica o la educación moral, es decir, educar a los alumnos para la vida.
- Las teorías sobre la inteligencia social y la influencia de elementos socioemocionales en los resultados académicos.
- Las teorías de las emociones, expuestas en el apartado anterior.

- El *counseling* y la psicoterapia junto con sus respectivas modalidades y enfoques; consideradas como terapias en su concepción más amplia, dirigidas a solucionar problemas emocionales para mejorar la calidad de vida de las personas a través de cambios de conductas, aprendizajes, actitudes, pensamientos y/o afectos.
- La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y la inteligencia exitosa (Sternberg, 1985), como antecedentes directos a la conceptualización de la inteligencia emocional.
- El origen y desarrollo del concepto de inteligencia emocional, así como sus aplicaciones en campos tan diversos como las empresas o la educación.
- Las neurociencias, que con sus avances permiten conocer mejor el procesamiento emocional por parte del cerebro y aportan de esta forma datos significativos para la intervención educativa.
- La psiconeuroinmunología basada en las interrelaciones que se establecen entre la mente y el cuerpo, de ahí que se conozca cómo las emociones, dependiendo de su tipología, afectan positiva o negativamente a la salud.
- Investigaciones sobre el bienestar subjetivo, cuyos resultados demuestran que el objetivo primordial de las personas es conseguir el bienestar basado en múltiples factores como las relaciones sociales, la familia, la satisfacción profesional, la salud, etc.
- El estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) o las *peak experiences* (Maslow, 1982), conceptos que hacen referencia a procesos emocionales positivos, caracterizados por la implicación total en aquello que se está realizando. Ello requiere una concentración máxima, pues se establece un equilibrio entre las habilidades que uno tiene y la complejidad de la actividad que desempeña.

A continuación, nos centraremos en analizar tres de los pilares más influyentes en la génesis de los constructos de educación y competencia emocional. Primero conoceremos cómo el estudio de la inteligencia ha ido evolucionado, desde una perspectiva basada en los resultados académicos y el coeficiente intelectual hacia una perspectiva multidimensional de carácter más integrador y ecológico, centrada no tanto en la consecución de objetivos académicos sino más bien en conocer cómo las personas procesan y aplican la información en la vida real. Todo ello lo comprobaremos con la

exposición de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría triárquica de Sternberg. Seguidamente, dedicaremos un subapartado a la inteligencia social, donde examinaremos la influencia que ejercen ciertos aspectos socioemocionales en la inteligencia. Finalmente, concluiremos el apartado con un estudio exhaustivo sobre la inteligencia emocional, sus modelos teóricos más influyentes y los instrumentos para su evaluación, todos ellos muy relacionados con la educación emocional.

### **1.2.1 La inteligencia como elemento multidimensional**

El estudio de la inteligencia y el aprendizaje como factores que permiten la adaptación al entorno, tiene su origen más cercano en la teoría de la evolución expuesta por Darwin (1859) en su obra "El origen de las especies". A partir de este momento y con la aparición de la Psicología Experimental, empieza la proliferación por lo que respecta a la cuantificación de características humanas y formulación de teorías relacionadas con la inteligencia humana que llega hasta la actualidad (Belmonte, 2013).

Así pues, los diferentes modelos que han tratado de explicar qué y cómo es la inteligencia se pueden agrupar en torno a dos grandes corrientes teóricas: la psicométrica y la cognoscitiva. Las teorías psicométricas, que han predominado durante todo el s. XX y lo siguen haciendo en la actualidad, se ocupan, a través de las puntuaciones obtenidas mediante pruebas, del estudio y la medición de las diferencias individuales entre sujetos y las causas que las producen. Dentro de estas teorías, tal y como se puede comprobar en la *Figura 7*, encontramos modelos monofactoriales y modelos plurifactoriales. Los primeros, explican la inteligencia a través de un único factor, en cambio los segundos, identifican varios factores independientes, que intervienen según las características de la tarea a la cual se enfrenta el sujeto. Dentro de este último grupo de los modelos plurifactoriales, podemos distinguir dos perspectivas bien definidas: las que asumen que los distintos factores que componen la inteligencia tienen la misma importancia y se ubican a un mismo nivel (teorías oligárquicas), y las que establecen categorías entre las diversas aptitudes, asignando a unas más importancia que a otras (teorías jerárquicas).



**Figura 7. Corrientes teóricas sobre la inteligencia.**  
**Fuente: Adaptación de Pérez, 1995.**

Pese al reconocimiento de diversos factores o aptitudes por parte de los modelos plurifactoriales, éstos se basan principalmente en capacidades numéricas, lingüísticas y viso-espaciales. En cambio, con la gestación de la teoría de las inteligencias múltiples se considera la inteligencia como un elemento multidimensional desde la perspectiva de las teorías cognoscitivas, las cuales prestan una mayor atención al modo en el que se procesa la información y no tanto a los resultados, como se venía haciendo hasta el momento. Tratan de analizar los procesos cognitivos aplicados en la resolución de tareas en las que se implica la conducta inteligente, teniendo en cuenta, además de los clásicos factores cognitivos, otros, como factores sociales o factores emocionales.

Pero no será hasta la última parte del s. XX, cuando el término de inteligencia empiece a adquirir esta nueva perspectiva pluralista, alejada del carácter abstracto asociado principalmente al rendimiento académico y a las tareas psicométricas, sin tener especialmente en cuenta el funcionamiento de la inteligencia en contextos naturales y ante la resolución de situaciones problemáticas cotidianas. Todo esto se verá reflejado con la aparición de diferentes modelos teóricos entre los que destacan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la teoría triárquica de Sternberg (1985),

consideradas como antecesoras directas de la inteligencia y educación emocional, y que seguidamente pasamos a explicar:

- **Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner**

En 1983, Gardner presenta la teoría de las inteligencias múltiples como una alternativa a la inteligencia tradicional basada en ver y valorar aptitudes centradas en el ámbito lingüístico y lógico-matemático que se ajustan a una escuela uniforme. Para Gardner la inteligencia no es algo innato y unitario que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino un conjunto de múltiples inteligencias, distintas y semi-independientes. Casi dos décadas después de la aparición de su teoría, en 1999, revisa el concepto de inteligencia definiéndolo como “un potencial biopsicológico para procesar información que puede ser activada para resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (Gardner, 2001, p. 45).

Por primera vez, en 1983 Gardner señaló que existían siete inteligencias: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la corporal-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Posteriormente, en 1995 añadió la naturalista, tal y como se observa en la *Figura 8*. No obstante, el autor remarca respecto a su teoría que la clasificación de las inteligencias es un proceso *in fieri*, ya que va evolucionando y puede que existan incluso más inteligencias como por ejemplo la existencial o la digital.

Según Gardner todas las personas poseen en algún grado estas inteligencias, razón por la cual las hace ser diferentes, puesto que la presencia en un nivel determinado de cada inteligencia y la combinación entre todas ellas, hacen que no existan dos personas con las mismas potencialidades. A esto hay que sumar el hecho de que las inteligencias son independientes en un grado significativo, lo que puede suponer que una persona destaque en alguna o algunas de las inteligencias y también presente un nivel inferior a lo normal en otra u otras (Gardner, 1995).

Tipo de Inteligencia	Descripción
<b>Inteligencia lingüística</b>	Es la capacidad que permite emplear de forma eficaz la fonética de una lengua como sistema simbólico y de expresión. Suelen tener muy desarrollada este tipo de inteligencia personas que se dedican a las letras, como poetas, escritores, etc.
<b>Inteligencia lógico-matemática</b>	Es la capacidad de emplear de forma eficaz todo aquello relacionado con los números y el razonamiento como combinaciones numéricas, resolución de problemas matemáticos y de lógica, etc. Científicos, matemáticos e informáticos, entre otros, suelen tener una vasta inteligencia lógico-matemática.
<b>Inteligencia viso-espacial</b>	Es la capacidad para percibir el mundo viso-espacial de forma precisa, es decir la habilidad para reconocer y manipular tanto patrones de espacios amplios como de áreas más delimitadas. Oficios como marineros, arquitectos, artistas plásticos requieren de una buena inteligencia viso-espacial.
<b>Inteligencia cinético-corporal</b>	Es la capacidad para controlar los movimientos del propio cuerpo, utilizando objetos con destreza. Escultores, cirujanos y atletas son algunas de las personas que necesitan tener este tipo de inteligencia.
<b>Inteligencia musical</b>	Está relacionada con la habilidad para discriminar, asimilar y expresar las diferentes formas musicales, así como apreciar y distinguir características propias de los tonos, ritmos y timbres que diferencian los sonidos. Músicos, cantantes y compositores son los ejemplos más representativos de personas que poseen este tipo de inteligencia.
<b>Inteligencia interpersonal</b>	Es la capacidad para entender las motivaciones, intenciones y deseos de otras personas y trabajar eficazmente con éstas. Suelen mostrar una inteligencia interpersonal desarrollada aquellas personas cuyo empleo requiere la interacción con otras personas, como vendedores, maestros, políticos y líderes religiosos.
<b>Inteligencia intrapersonal</b>	Es la capacidad que poseen las personas para autoconocerse y formarse un modelo propio ajustado a la realidad, con el objetivo de poder desenvolverse en la vida de manera exitosa. Las personas que poseen una inteligencia intrapersonal notable, poseen modelos viables y eficaces de sí mismos. Pero al ser esta forma de inteligencia la más privada de todas, requiere otras formas expresivas para que pueda ser observada en funcionamiento.
<b>Inteligencia naturalista</b>	Es la capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, y si existen distinciones y semejanzas entre ellos. Poseen este tipo de inteligencia las personas que se dedican a conocer aspectos relacionados con la naturaleza, como biólogos, veterinarios, ornitólogos, etc.

**Figura 8. Definición de las inteligencias múltiples de Gardner.  
Fuente: Gardner, 2001.**

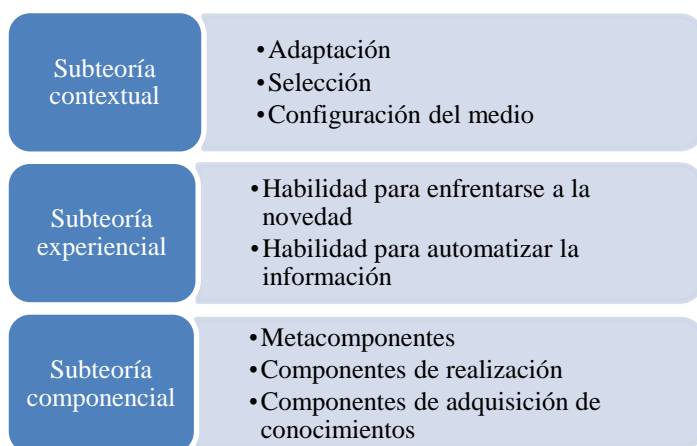
Para desarrollar su teoría, Gardner no se centró solamente en la interpretación de instrumentos psicométricos, como había ocurrido hasta el momento con las teorías sobre inteligencia, sino que investigó y relacionó la inteligencia con campos tan diversos como la biología evolutiva, la neurociencia, la antropología, la psicología, etc. En la identificación de las ocho inteligencias actuales, Gardner empleó diferentes informaciones, procedentes de un buen número de evidencias empíricas extraídas a partir: del estudio de individuos con altas capacidades, con síndrome autista, con problemas de aprendizaje...; de informaciones sobre el deterioro de las capacidades individuales en los casos de lesiones cerebrales; de los estudios y conclusiones referentes a la evolución filogenética del conocimiento; de estudios psicométricos que incluyen la correlación entre pruebas; así como del modo de procesar y adquirir el aprendizaje y la transferencia de éste a nuevos contextos (Gardner, 1993, 1999, 2001, citado por Valero, 2007). El análisis de éstas y otras informaciones se realizó de acuerdo a ocho criterios, basados en las ciencias biológicas, en el análisis lógico, en la psicología evolutiva y en la psicología tradicional, que debe cumplir una determinada facultad o capacidad para ser considerada como una inteligencia.

Gardner con toda esta teoría, es considerado como uno de los precursores directos de la inteligencia y la educación emocional. Entre las diferentes inteligencias que hemos visto, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal aquellas que mayor repercusión han tenido en la fundación del constructo de educación emocional. La inteligencia interpersonal, definida como la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, intenciones, motivaciones y sentimientos de otras personas, coincide con lo que otros autores han llamado inteligencia social (Goleman, 2006); mientras que la inteligencia intrapersonal, definida como el conocimiento que tiene una persona de sí misma y de sus propios sentimientos, tiende a coincidir con la denominada inteligencia personal (Bisquerra, 2003). Pese a la influencia que tuvieron estos dos tipos de inteligencia en los primeros postulados referentes a la inteligencia y la educación emocional, Gardner opina que la función que desempeñan las emociones en las inteligencias interpersonal e intrapersonal no puede ser considerada como otra inteligencia diferente, ya que éstas solo forman una parte de una inteligencia más general y amplia (Gardner, 2001). Tal y como afirman Castelló y Cano (2011), en las inteligencias personales de Gardner pese a que las emociones desempeñan un papel importante, no son el núcleo principal.

### • Teoría Triárquica de Sternberg

En 1985, Sternberg expone su teoría triárquica relacionada con el modo en el que el ser humano procesa la información. Según este autor, la inteligencia consiste en “una actividad mental dirigida a seleccionar, transformar y adaptarse a los contextos del mundo real que son relevantes en la vida de uno mismo” (Sternberg, 1985, p. 45), es decir, plantea la necesidad de considerar la inteligencia desde un punto de vista funcional, relacionándola con el entorno más próximo de cada persona. Por ello, a diferencia de las teorías psicométricas, incluye aspectos no cognitivos, como factores motivacionales y emotivos, que influyen en el rendimiento del individuo.

Esta teoría tiene como objetivo explicar las diferentes interacciones que se dan entre los distintos componentes presentes en los procesos intelectuales y de esta forma crear un amplio marco que ayude a entender qué es la inteligencia y cómo funciona. Para ello establece tres dimensiones básicas: la **dimensión contextual** (mundo externo de cada



persona), la **dimensión experiencial** (experiencia de cada persona) y la **dimensión componencial** (componentes que integran la inteligencia de cada persona). Cada una de estas dimensiones es explicada, tal y como se observa en la *Figura 9*, a través de una subteoría:

**Figura 9. Teoría Triárquica de la Inteligencia.**  
Fuente: Adaptación de Sternberg, 1985.

- a) **La subteoría contextual**, hace referencia a la relación existente entre la inteligencia del individuo y su mundo exterior. Las personas no están aisladas, elementos como la cultura, la época y la sociedad influyen significativamente en la vida de cada individuo. La inteligencia implica la adaptación a un medio concreto, pero también la posibilidad de transformarlo e incluso optar por otro alternativo; por ello, Sternberg propone tres posibilidades de actuación interrelacionadas: adaptación, selección y configuración del medio. La adaptación ocurre cuando uno hace un cambio en sí mismo para ajustarse mejor a lo que le rodea. El proceso de selección se emprende cuando se encuentra un ambiente alternativo totalmente nuevo que sustituye un ambiente anterior insatisfactorio. Y



finalmente, la transformación ocurre cuando uno cambia su ambiente para que encaje mejor con sus necesidades.

- b) La subteoría experiencial**, trata sobre la relación que se da entre la inteligencia y la experiencia que cada individuo va adquiriendo con el paso del tiempo, los procesos que tienen lugar cuando una persona se enfrenta a situaciones más o menos novedosas en diferentes contextos a lo largo de su vida. De acuerdo con Sternberg, en cualquier acto inteligente existen dos grandes procesos: la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información.
- c) La subteoría componencial**, hace referencia a los procesos mentales que conducen a cada sujeto a una actuación inteligente. Estos procesos están formados por tres tipos de componentes jerárquicos: los **metacomponentes**, que se encargan de planificar, controlar y tomar decisiones; los **componentes de realización**, que se encargan de la ejecución de varias estrategias para la realización satisfactoria de una tarea; y los **componentes de adquisición de conocimientos**, responsables de incorporar y transferir conocimiento. Pese a las diferencias existentes entre individuos, respecto al desarrollo alcanzado en estos tres componentes, todas las personas poseerían la misma estructura y los mismos mecanismos para pensar, por esta razón llegaría a la conclusión que los componentes y la estructura de la inteligencia son universales.

En definitiva, Sternberg se refiere a la inteligencia como un conjunto de componentes o procesos cognitivos que se utilizan de acuerdo con el contexto y la experiencia de cada individuo, para satisfacer con éxito los desafíos a los que tiene que hacer frente. Años más tarde, partiendo de estos postulados, el propio autor desarrolla la teoría de la *Inteligencia Exitosa* (Sternberg, 1997, 2003), definiendo la inteligencia como “la habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural” (Sternberg, 2003, p. 55).

Las dos propuestas examinadas en este apartado se desmarcan claramente de las tradicionales concepciones teóricas de la inteligencia. Entre sus novedades destaca la ampliación del concepto inteligencia dotándolo de mayor funcionalidad y validez ecológica, donde los factores personales y sociales adquieren un papel más relevante. Estas consideraciones servirán de substrato para la génesis de las primeras teorías sobre la inteligencia y la educación emocional (Mora y Martín, 2007).

### 1.2.2 La inteligencia social y su evolución

Desde la primera parte del s. XX, la concepción y la investigación sobre la inteligencia social han formado parte del debate general acerca de la inteligencia, pero su estudio ha sido más controvertido y menos investigado que la inteligencia académica, debido al problema de no poder medirla de un modo psicométricamente válido y fiable. El concepto de inteligencia social hace referencia a las capacidades y habilidades que una persona tiene que utilizar y desarrollar para poder relacionarse adecuadamente con las personas que tiene a su alrededor. Tal y como afirma Goleman “la inteligencia social se expande desde las habilidades intrapersonales hasta las interpersonales” (Goleman, 2006, pp. 24-25), de ahí la íntima conexión entre inteligencia social, inteligencia emocional y educación emocional.

Uno de los primeros autores en hablar sobre la inteligencia social fue Thorndike, considerado uno de los antecesores de la psicología conductista norteamericana, que en 1920 publicó un artículo titulado *Intelligence and its uses*. En este artículo el autor exponía que las personas poseemos tres tipos de inteligencia: la inteligencia mecánica, que hacía referencia a la habilidad para aprender a utilizar cosas y mecanismos como un cuchillo o un coche; la inteligencia abstracta, que consistía en la habilidad para aprender ideas y símbolos como números o palabras; y la inteligencia social, considerada como la habilidad para poder comprender y relacionarse de forma adecuada hombres, mujeres, niños y niñas. Ésta es considerada como la primera teoría que incluyó dentro del campo de la inteligencia, además de elementos lógicos, verbales y viso-espaciales, elementos prosociales como la empatía.

A partir de esta teoría surgieron diferentes intentos por definir la inteligencia social y las primeras pruebas psicométricas que pretendían evaluar este tipo de inteligencia. Entre ellas encontramos la propuesta de Moss y Hunt, quienes en 1927 se refieren a la inteligencia social como “la habilidad para llevarse bien con los otros” (Moss y Hunt, 1927, p. 108) y que, con la finalidad de poder evaluarla crearon el *George Washington Social Intelligence Test*, considerado el primer test para medir aspectos sociales relacionados con la inteligencia. Este instrumento contenía tareas tales como juicios en situaciones sociales, memoria de nombres y caras, observación del comportamiento humano, reconocimiento de los estados mentales que subyacen a las expresiones faciales, etc. Pese a la popularidad inicial que adquirió, la relativamente alta

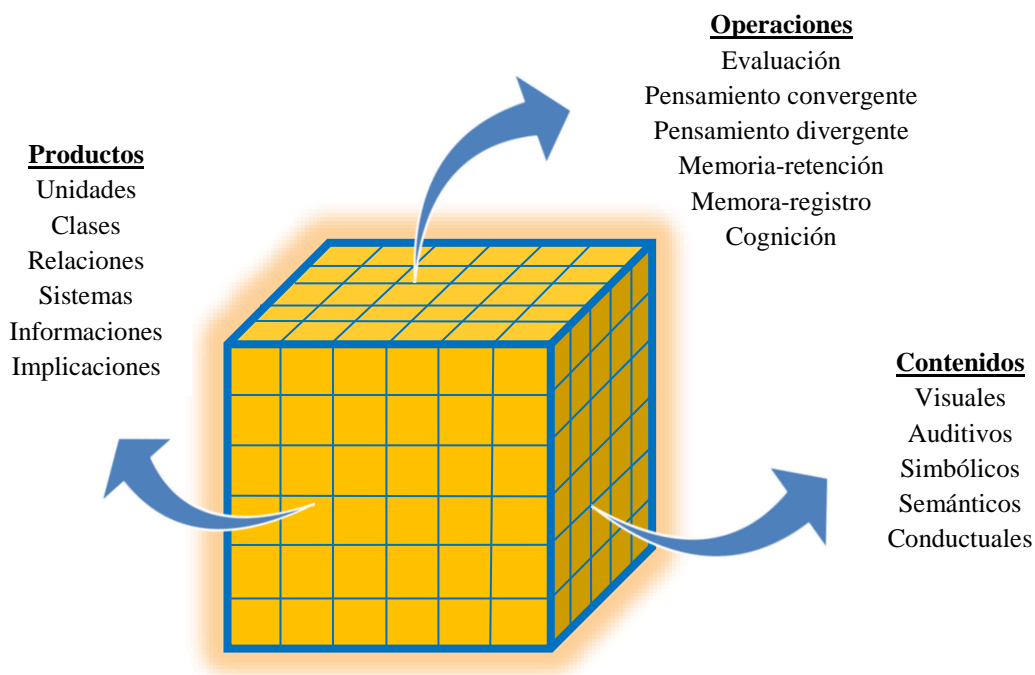
correlación entre este test y algunas medidas de inteligencia general, mermaron el interés por la evaluación de este tipo de inteligencia (Thorndike y Stein, 1937).

En 1933, Vernon, a partir de los postulados de Thorndike expandió el concepto de Inteligencia Social definiéndola como:

La habilidad para llevarse bien con las personas, para saber interactuar como miembro de una sociedad, para obtener conocimiento a partir de las relaciones sociales, para ser susceptible a los estímulos provenientes de otros miembros de un grupo, así como para comprender los estados de ánimo y los rasgos de personalidad de gente que no conocemos (Vernon, 1933, p. 44).

Alrededor del año 1943, Wechsler, responsable del *Bellevue Intelligence Test*, trató el concepto de inteligencia como un conjunto de elementos integrado por factores tanto intelectuales como no intelectuales. Los primeros son los que se miden mediante pruebas de inteligencia (razonamiento, memoria, vocabulario, etc.), los segundos resultan más difíciles de cuantificar y, en ocasiones, incluso de identificar (impulso, perseverancia, motivación, etc.). La actuación inteligente está ligada a un propósito, lo que hace que intervengan variables de personalidad, deseos, incentivos, etc. En mayor o menor medida, la inteligencia capacita a los individuos para adaptarse a la sociedad y eso se consigue a través de: un determinado nivel de autonomía en el funcionamiento personal, interactuar de forma adecuada con los demás, y responder con eficacia a las demandas de cada contexto. Wechsler llegó a la conclusión que “las capacidades no intelectuales son determinantes en la inteligencia, por eso no se podría medir el total de la inteligencia mediante pruebas hasta que éstas no incorporaran algunas partes capaces de evaluar los factores no intelectuales” (Wechsler, 1943, p. 103).

En 1956 Guilford expuso la teoría sobre el *Modelo de la Estructura del Intelecto*. Para él, la inteligencia estaba compuesta por una multitud de habilidades agrupadas en tres dimensiones distintas: operaciones, contenidos y productos, que combinadas daban lugar a 120 habilidades intelectuales específicas, aunque posteriormente en 1985 las amplió a 180, distribuidas en seis tipos de operaciones, cinco tipos de contenidos y seis variedades de productos. La estructura del intelecto sería representada como un prisma rectangular compuesto por 180 (6x5x6) prismas más pequeños (Schulze y Roberts, 2005).



**Figura 10. Representación estructural del intelecto según Guilford.**  
**Fuente: Adaptación de Schulze y Roberts, 2005.**

Guilford, tal y como se puede deducir de la *Figura 10*, planteó la existencia de otras aptitudes o capacidades no relacionadas con lo lógico-matemático, lo verbal o lo viso-espacial, tales como la creatividad y el pensamiento divergente y la inteligencia social. Esta última formaba parte de la dimensión de contenidos conductuales que consistían en la información implicada en las interacciones entre individuos, donde se incluyen las actitudes, necesidades, deseos, estados de ánimo, pensamientos, etc., de nosotros mismos y de los demás. Las capacidades subyacentes a este tipo de contenidos serían aquellas relacionadas con las habilidades sociales y la empatía (López, 2007).

La nueva concepción de inteligencia multifactorial, integrada por diferentes capacidades, competencias y habilidades llevadas a cabo por sistemas funcionales cerebrales diferentes y sistemas metacognitivos, en la que se incluyen las emociones y las relaciones sociales, superando así la separación entre pensar y sentir, servirá de contexto para la génesis de la inteligencia emocional.

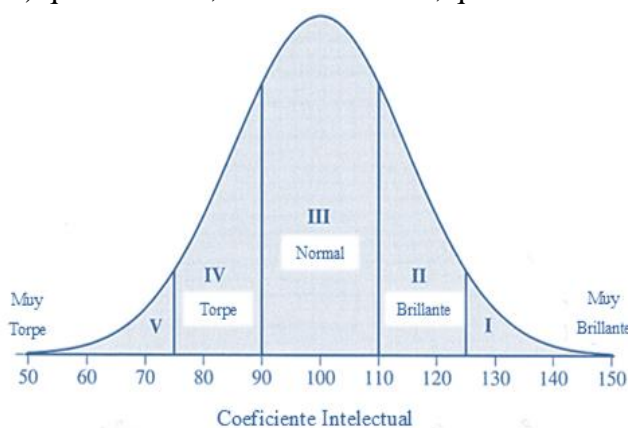
### 1.2.3 La inteligencia emocional: origen, modelos teóricos e instrumentos para la evaluación

El constructo de inteligencia emocional, apareció por primera vez el año 1966, en un artículo cuyo título era “Inteligencia emocional y emancipación” de Leuner (citado por Matthews, Zeidner y Roberts, 2002), donde se ejemplificaba cómo una mujer con baja inteligencia emocional no era capaz de cumplir con sus requerimientos sociales. Veinte años después vuelve a aparecer el mismo concepto en la tesis doctoral de Payne (1986), titulada *A Study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*, en la que se hace referencia a la necesidad de implantar una educación emocional para paliar el monopolio que la razón ocupaba en las escuelas.

Pese a estos primeros trabajos, no será hasta 1990 cuando este tipo de inteligencia empiece a trascender, gracias al artículo *Emotional Intelligence* publicado por los psicólogos norteamericanos Salovey y Mayer, en la revista *Imagination, Cognition and Personality*, en el que definen la Inteligencia Emocional como:

Un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar las emociones propias y las de los demás, hacer discriminaciones entre ellas y usar esta información (afectiva) para guiar la acción y el pensamiento de uno (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Pero sin lugar a dudas, la persona que más popularizó este tipo de inteligencia fue Goleman en 1995, con la publicación del libro *Emotional Intelligence*. Este libro, basado en el concepto expuesto por Salovey y Mayer, surgió como respuesta al extenso libro *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (Herrnstein y Murray, 1994) que afirmaba, entre otras cosas, que las diferencias existentes entre los coeficientes



**Figura 11. Distribución de población respecto al coeficiente intelectual.**

**Fuente: Herrnstein y Murray, 1994, p. 121.**

intelectuales de las personas tenían una repercusión en su nivel socioeconómico: los individuos con un alto coeficiente intelectual lograrían mayores éxitos en la escuela y trabajos mejor remunerados. Tal y como se observa en la *Figura 11*, los autores sostenían que la inteligencia, concebida como una sola propiedad de carácter

mayoritariamente hereditario, se distribuiría entre la población siguiendo una curva en forma de campana, donde habría relativamente pocas personas con una inteligencia muy alta o muy baja y el grupo mayoritario estaría situado en la zona media.

Ante esta publicación, Goleman propuso la inteligencia emocional como alternativa a la inteligencia general basada en el coeficiente intelectual, afirmando que:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás, podían ser incluso mejores indicadores de éxito que el coeficiente intelectual por sí solo, y además todo esto se podía aprender, por lo que todas las personas pueden desarrollar habilidades emocionales fundamentales (Goleman, 1995, p. 34).

A pesar que los postulados del libro de Goleman se basan en suposiciones pseudo-científicas, con una clara intención divulgativa y comercial, es plausible la repercusión que tuvo en el campo de la ciencia, ya que sirvió para aumentar el número de estudios sobre la conceptualización del término, la validez y la utilidad de la inteligencia emocional.

Desde ese momento, se ha generado un intenso debate sobre la definición de modelos conceptuales de inteligencia emocional y sobre la forma de medición de los mismos. En lugar de una opinión consensuada se han propuesto diferentes definiciones y teorías, las cuales, de acuerdo con la bibliografía científica, se pueden clasificar en dos grandes grupos: los modelos mixtos y los modelos de habilidades mentales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Los modelos mixtos, como los de Goleman y Bar-On, ofrecen una visión muy amplia del concepto de inteligencia emocional, ya que la consideran como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. En cambio, los modelos de habilidades mentales, como el de Salovey y Mayer y su posterior revisión por Mayer, Salovey y Caruso, ofrecen una visión más restringida, ya que conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

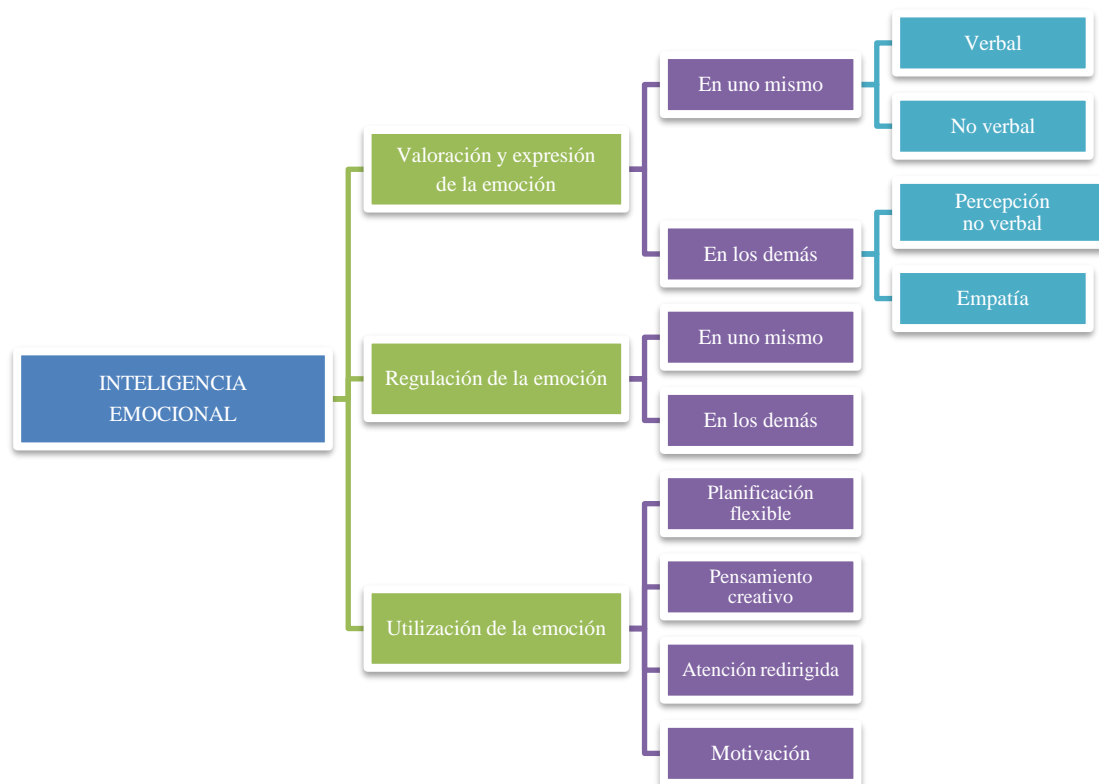
Como hemos citado anteriormente, no existe un consenso universal en cuanto a la definición y los componentes de la inteligencia emocional, por esta razón, exponemos a continuación, los tres modelos teóricos más divulgados y que más repercusión han tenido,

tanto en el mundo académico como en el mundo laboral. Sus postulados han servido como punto de partida para el desarrollo de nuevas concepciones y teorías, como son la educación y la competencia emocional. Como afirma Goleman (2014), estos modelos, gracias a la constante evolución y desarrollo que han sufrido desde su génesis hasta la actualidad, se siguen considerando arquetipos de la inteligencia y la educación emocional, prueba de ello es la multitud de programas que se han diseñado en torno a los axiomas expuestos por Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On.

**a) Modelo de Salovey y Mayer.**

En 1990, Salovey y Mayer plantearon el primer modelo conceptual de inteligencia emocional. Pese a adoptar el concepto de inteligencia social en su definición, se observa cómo los autores proponen un tipo de inteligencia diferente a ésta, ya que además del conocimiento de las emociones interpersonales, que forman solo una parte de la inteligencia social, también incluyen el conocimiento emocional intrapersonal. Asimismo, conviene matizar que el hecho de escoger el concepto de inteligencia obedece a que muchos problemas intelectuales contienen información emocional cuyo procesamiento puede ser distinto al que supone una información no emocional (Mayer y Salovey, 1993).

Tal y como se observa en la *Figura 12*, este primer modelo de inteligencia emocional se estructuraba a partir de tres procesos mentales interrelacionados como son la valoración y expresión de la emoción, la regulación emocional y la utilización de la emoción. Los dos primeros procesos se subdividen dependiendo de la perspectiva sobre la que se valora, es decir, si es a nivel intrapersonal o interpersonal; en cambio, el proceso de la utilización de la emoción se subdivide en cuatro partes (planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación), cuyo objetivo consiste en hacer un uso funcional de las emociones en la vida diaria.



**Figura 12. Modelo original de inteligencia emocional de Salovey y Mayer.**  
**Fuente: Salovey y Mayer, 1990, p. 190.**

Este primer modelo recibió diversas críticas, la falta de precisión y nitidez en algunos términos empleados, junto a la utilización de conceptos relacionados con otros campos como la personalidad o la motivación, pusieron en entredicho que la inteligencia emocional fuese un nuevo tipo de inteligencia. Como resultado de estas críticas el modelo original fue revisado, para enfatizar el valor de la cognición frente a otros rasgos propios de la personalidad, como factores sociales y emocionales (Villanueva, 2008). Una de las redefiniciones que se toma como referencia sobre este modelo teórico es la expuesta en 1997, en el capítulo titulado *What is Emotional Intelligence?* la cual hace referencia a:

Una serie de habilidades que nos permiten procesar y razonar de forma efectiva nuestras emociones y las emociones ajenas, utilizando esta información para guiar nuestras acciones y mejorar por lo que respecta a la resolución de problemas y a la adaptación al ambiente (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Estas habilidades fueron representadas en forma de esquema multidimensional, ordenado de forma jerárquica, tal y como se muestra en la *Figura 13*. Por un lado, cada persona gracias a su desarrollo psicoevolutivo pasará de forma gradual por todas las habilidades representadas en cada una de las cuatro dimensiones. Por otro lado, el ascenso de cada una de las dimensiones está relacionado con el desarrollo de los procesos



psicológicos, que están dispuestos de más básicos en la parte inferior a más complejos en la parte superior. Cada persona irá adquiriendo y mejorando todas estas habilidades emocionales de forma progresiva; una vez alcanzada una habilidad, se pasaría a otra hasta pasar por todas.



**Figura 13. Modelo de inteligencia emocional de cuatro ramas.**

**Fuente: Adaptación de Mayer y Salovey, 1997, p. 11.**

### **b) Modelo de Goleman**

Goleman, basándose en el modelo de Salovey y Mayer, ampliaría el concepto de inteligencia emocional y refiriéndose a éste como un:

Conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Todas ellas pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética (Goleman, 1995, p. 27).

En su libro *Inteligencia Emocional* recoge e integra aportaciones de diferentes líneas de investigación relacionadas con este tipo de inteligencia como: el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990); las inteligencias múltiples de Gardner (1983); la inteligencia práctica de Sternberg (1985); el manejo del sentimiento de culpa y las obsesiones de Tice y Baumeister (1993); el optimismo de Seligman (1990); la creatividad y el flujo creativo de Csikszentmihalyi (1990); o las aportaciones sobre la arquitectura emocional del cerebro y el papel de la amígdala en el control de las emociones de Le Doux (1986, 1993, 1996).

A partir de toda esta información, Goleman en 1995 establece que la inteligencia emocional se estructura en torno a dos grandes grupos de competencias: las competencias personales -capacidades y habilidades de tipo emocional que se dan en una misma persona- y las competencias sociales, fruto de las relaciones entre personas.

Forman parte de las **competencias personales**:

- **La conciencia emocional.** Consiste en la capacidad para identificar las propias emociones en el momento en que surgen y sus efectos. La persona tiene que ser capaz de reconocer los estímulos del entorno y la influencia que producen en cada uno para poder racionalizar las respuestas emocionales a través de la comprensión y la distinción entre pensamientos, acciones y emociones. Dentro de esta competencia se incluyen el autoconcepto y la autoestima como elementos interdependientes e indispensables para conocerse a uno mismo.
- **La autorregulación.** Hace referencia a la capacidad para controlar las propias emociones, los impulsos y las acciones internas, con el fin de adaptarlas a cada situación.

- **La motivación.** Esta competencia enfatiza la importancia de saber motivarse uno mismo, a partir de una correcta utilización de las emociones, con el fin de conseguir metas propuestas por cada persona.

Forman parte de las **competencias sociales**:

- **La empatía.** Consiste en el reconocimiento de las emociones ajenas.
- **El control de las relaciones.** Esta competencia hace referencia a la capacidad para relacionarse adecuadamente con otras personas a través de la utilización eficaz de las emociones propias y de los demás.

Cada persona manifiesta un grado de pericia diferente en cada uno de estos dominios, pero gracias al cerebro, sometido a un continuo proceso de aprendizaje, las lagunas en algunas de estas competencias pueden remediarse y mejorarse (Goleman, 1995).

El éxito que suscitó el libro *Inteligencia Emocional* en el mundo laboral sirvió de aliciente para que años más tarde se revisaran las competencias emocionales propuestas y se adaptaran al mundo laboral con las obras *La inteligencia emocional en la empresa* (Goleman, 1998) y *La práctica de la inteligencia emocional* (Goleman, 1999), en las que se define la competencia emocional en el ámbito de la empresa como:

Una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente [...]. Mientras que la inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas, basadas en uno de los cinco elementos que la componen –conciencia de uno mismo, motivación, autocontrol, empatía y capacidad de relación–, la competencia emocional nos indica hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (Goleman, 1999, pp. 46-47).

Con esta revisión, Goleman incorpora más de 20 competencias que se estructuran en torno a las cinco dimensiones que componen la inteligencia emocional, destacando entre todas estas habilidades y competencias tres grandes grupos por su relevancia en el éxito laboral:

- Iniciativa, motivación de logro y adaptabilidad.
- Influencia, capacidad para liderar equipos y conciencia política.
- Empatía, confianza en uno mismo y capacidad de alentar al desarrollo de los demás.

Todos estos postulados obtuvieron una notable aceptación por parte de grandes empresas, dado que los departamentos de recursos humanos encontraron en los supuestos de Goleman, los conceptos necesarios para mejorar la conducta emocional de los empleados, objetivando el aumento de la productividad de los mismos (Souza, 2008).

Esta fue la principal razón por la que posteriormente, siguiendo la misma línea que los trabajos anteriores, Goleman junto con Boyatzis y McKee publican *El líder resonante crea más* (2002), y junto con Cherniss la *Inteligencia emocional en el trabajo* (2005), ambos trabajos centrados en la aplicación de la inteligencia emocional como recurso eficaz para liderar empresas y mejorar el bienestar y el rendimiento de sus trabajadores. Según estos autores, la inteligencia emocional es el factor que mejor pronostica el éxito de las personas, independientemente de su ocupación o trabajo. Cuanta mayor es la responsabilidad en un puesto de trabajo de cualquier organización laboral, más necesaria será la eficiente aplicación de las diferentes competencias que forman la inteligencia emocional. Con estos dos trabajos se redefine este tipo de inteligencia, estructurándose en torno a cuatro grandes grupos de competencias: dos grupos de competencias personales y dos más de competencias sociales, los cuales integran un total de dieciocho competencias asociadas.

Posteriormente Goleman publica otras obras como por ejemplo *Inteligencia Social. La Nueva Ciencia de las Relaciones Humanas* (2006), *Inteligencia Ecológica* (2009), *El Cerebro y la Inteligencia Emocional: Nuevos Descubrimientos* (2013) o *Liderazgo. El Poder de la Inteligencia Emocional* (2014), en las que revisa y sintetiza conceptos tratados en sus primeros libros: competencias emocionales, liderazgo, inteligencia social, etc., y además incorpora nuevos descubrimientos científicos relacionados con el funcionamiento del cerebro ante el procesamiento de las emociones. Pese a la revisión de algunos conceptos, en estas últimas publicaciones el autor sigue defendiendo el formato y la estructura de los dos grupos de competencias personales y los dos grupos de competencias sociales junto con sus respectivas subcompetencias asociadas. En el siguiente esquema se puede observar la evolución de las distintas competencias que integran la inteligencia emocional, según los distintos trabajos de Goleman y su progresiva adaptación al mundo de la empresa y a sus directivos.

***Inteligencia Emocional (1995)***

Competencias Personales	Competencias Sociales
<b>Conciencia Emocional</b>	<b>Empatía</b>
<b>Autorregulación</b>	<b>Control de las relaciones</b>
<b>Motivación</b>	

***La inteligencia emocional en la empresa (1998)***

***La práctica de la inteligencia emocional (1999)***

Competencias Personales	Competencias Sociales
<b>Autoconciencia</b>	<b>Empatía</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Correcta autovaloración</li> <li>• Autoconfianza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los demás</li> <li>• Desarrollo de los otros</li> <li>• Orientación hacia el servicio</li> <li>• Aprovechamiento de la diversidad</li> <li>• Conciencia política</li> </ul>
<b>Autorregulación</b>	<b>Habilidades sociales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol</li> <li>• Confiabilidad</li> <li>• Integridad</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Innovación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Catalizar el cambio</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Construir lazos</li> <li>• Colaboración y cooperación</li> <li>• Trabajar en equipo</li> </ul>
<b>Motivación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación de logro</li> <li>• Compromiso</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Optimismo</li> </ul>	

***El líder resonante crea más (2002)***

***La inteligencia emocional en el trabajo (2005)***

Competencias Personales	Competencias Sociales
<b>Autoconciencia</b>	<b>Conciencia Social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia emocional</li> <li>• Correcta autoevaluación</li> <li>• Confianza en uno mismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Conciencia organizativa</li> <li>• Servicio</li> </ul>
<b>Autorregulación</b>	<b>Gestión de las relaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol emocional</li> <li>• Transparencia</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Capacidad de consecución</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Optimismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspiración</li> <li>• Influencia</li> <li>• Desarrollo personal de los demás</li> <li>• Capacidad de impulsar cambios</li> <li>• Gestión de los conflictos</li> <li>• Trabajo en equipo y colaboración</li> </ul>

**Figura 14. Evolución de las competencias emocionales según el modelo de Goleman.**  
**Fuente: Goleman, 1995, 1998, 1999; Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Goleman y Cherniss, 2005.**

### c) Modelo de Bar-On

Bar-On en la década de 1980, a partir de su tesis doctoral *The Development of a Concept of Psychological Well-Being*, empezó a desarrollar su modelo sobre la inteligencia socioemocional. Este modelo tiene como fundamentos teóricos: el trabajo de Darwin sobre la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación (1837-1872); la inteligencia social de Thorndike (1920); los factores no cognitivos en la conducta exitosa de Wechsler (1940); la definición de alexitimia de Sifneos (1967); la conceptualización de la *psychological mindedness* de Appelbaum (1973); las inteligencias múltiples de Gardner (1983); y la teoría cognitiva descrita por Salovey y Mayer (1990).

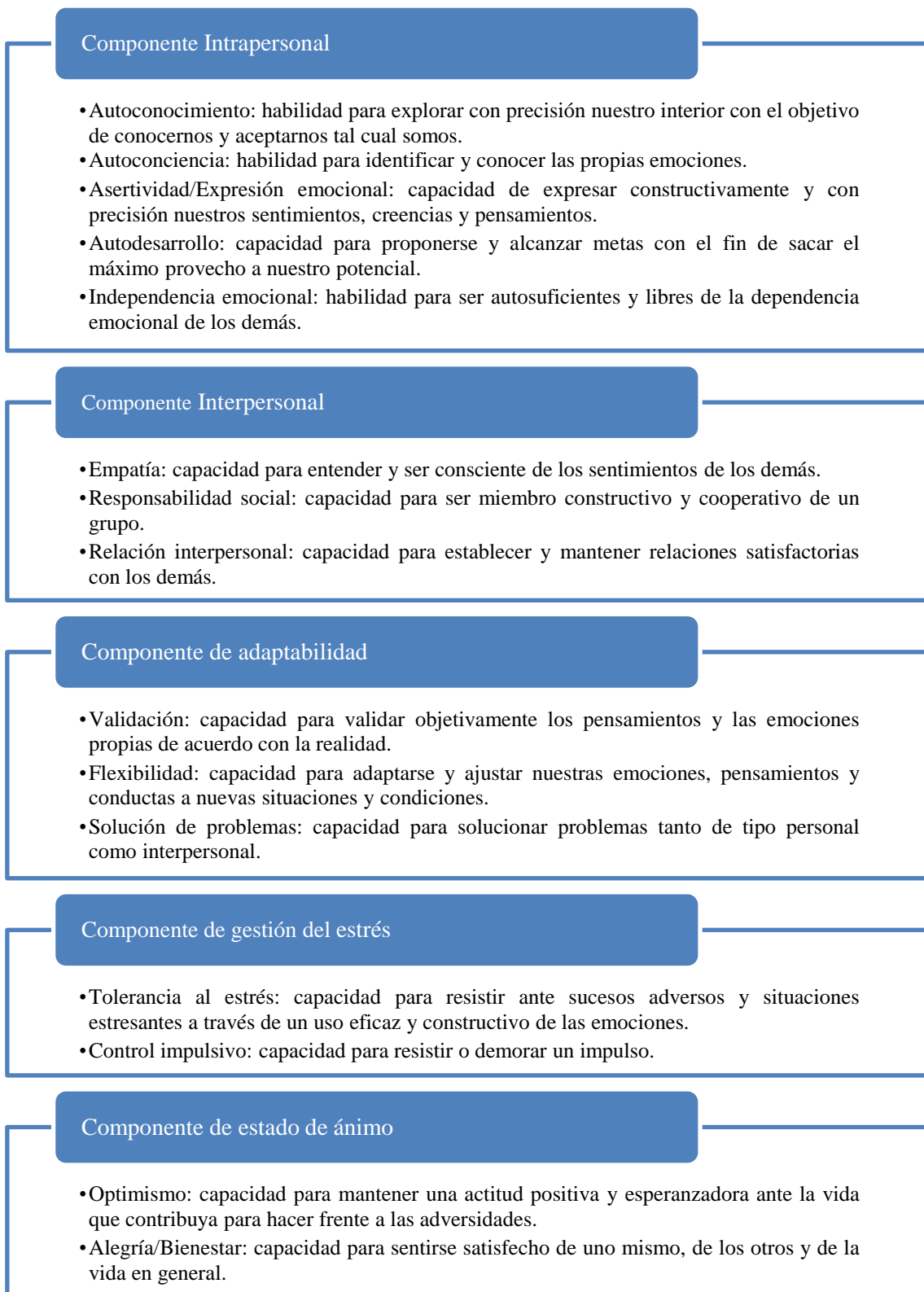
El modelo de Bar-On tiene como objetivo valorar las competencias socioemocionales relacionadas con el éxito académico y social, para poder responder a la pregunta: ¿Por qué hay algunas personas más capacitadas para tener éxito en la vida que otras? De ahí que defina la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de uno para alcanzar el éxito al enfrentarse a las demandas y presiones del entorno” (Bar-On, 1997, p. 14).

Según este autor existe una estrecha relación entre: inteligencia emocional; variables externas como rasgos de personalidad, creatividad, salud física y mental; y la calidad de relaciones interpersonales en casa, en la escuela y el trabajo (Bar-On, 2000). Por ello, a partir de esta justificación teórica, Bar-On utilizará el concepto de inteligencia socioemocional, como término representativo de la interrelación existente entre las competencias sociales y las emocionales, tal y como se puede comprobar en su definición:

Conjunto transversal de competencias, habilidades y facilitadores interrelacionados entre sí que determinan la efectividad con la que una persona se expresa y se conoce a sí misma, conoce y se relaciona con los demás, y se enfrenta a las demandas de la vida cotidiana (Bar-On, 2006, p. 3).

Estas competencias sociales y emocionales se estructuran en torno a cinco componentes meta-factoriales: la habilidad para conocer nuestras emociones y expresar nuestros sentimientos (**componente intrapersonal**); la habilidad para conocer lo que los demás sienten y poder relacionarse socialmente (**componente interpersonal**); la habilidad para utilizar y controlar nuestras emociones (**componente de adaptabilidad**); la habilidad para controlar cambios y solucionar problemas de tipo intrapersonal e interpersonal (**componente de gestión del estrés**); la habilidad para automotivarse y generar estados de

ánimos positivos (**componente de estado de ánimo**). Tal y como se observa en la *Figura 15*, cada uno de estos componentes incluyen un número determinado de competencias, habilidades y comportamientos.



**Figura 15. Componentes de las competencias socioemocionales según Bar-On.  
Fuente: Adaptación de Bar-On, 2015.**

Como se puede comprobar, el modelo de Bar-On incluye no solo habilidades mentales relacionadas con la emoción (como la autoconciencia emocional), sino también habilidades sociales más amplias (como la asertividad), rasgos de personalidad (como el control de impulsos) y humor general (como la felicidad y el optimismo). Por esta razón, Mayer y sus colaboradores (2000) califican este modelo como mixto, ya que se amplía el concepto de inteligencia emocional incluyendo habilidades no mentales relacionadas con características de personalidad.

Pese a la importancia de los tres modelos presentados, por su trascendencia en el campo científico, es conveniente destacar que existen otros autores cuyos postulados también han tenido una repercusión significativa en el campo de la Psicología, como por ejemplo el **modelo sobre inteligencia emocional de Cooper y Sawaf (1997)** o la **teoría sobre la autoeficacia emocional de Petrides y Furham (2001)**.

Cooper y Sawaf definen la inteligencia emocional como “la habilidad para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la intuición de las emociones como fuente de energía humana, de información, de relaciones y de influencia” (Cooper y Sawaf, 1997, p. 13). A partir de esta definición establecen una estructura en torno a cuatro pilares fundamentales: alfabetización emocional, aptitud emocional, profundidad emocional y alquimia emocional. Su trabajo se centra principalmente en la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito organizacional de las empresas.

Otro modelo con una notable divulgación es la teoría de Petrides y Furham, según la cual la inteligencia emocional se define como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad. Es un modelo multifactorial en el que se combinan múltiples factores presentes en los modelos de inteligencia emocional preexistentes, estrechamente relacionados con rasgos de personalidad y habilidades auto-percibidas. Al igual que otros modelos mixtos, confiere gran importancia a la percepción del individuo sobre sus destrezas emocionales, más que a sus capacidades reales.

Todos estos modelos sentaron las bases y la fundamentación teórica del concepto Inteligencia Emocional. Una vez definida y argumentada la perspectiva teórica de los diferentes autores, surgió una segunda línea de investigación dirigida a la creación de **medidas e instrumentos de evaluación** para medir el nivel de inteligencia emocional de las personas de forma empírica y así consolidar el nuevo constructo (Fernández Berrocal y Extremera, 2004).



Al igual que ocurre con los diferentes modelos teóricos en los que, a pesar de compartir muchas características, no hay unidad por lo que respecta a los contenidos o factores que integran la inteligencia emocional, en el campo de la psicometría tampoco existe un criterio consensuado, ya que se han desarrollado diferentes tipos de medidas destinadas a evaluar unos u otros componentes.

A principios de la década de 1990, junto con la aparición de las primeras teorías sobre inteligencia emocional, empezaron a utilizarse dos tipos de instrumentos psicométricos. Por un lado, aquellos que intentaban valorar elementos relacionados con este tipo de inteligencia, como por ejemplo la empatía, la alexitimia o la creatividad emocional; y por otro lado, instrumentos que intentaban evaluar de forma aislada los componentes de la inteligencia emocional, como la percepción emocional o la regulación afectiva. Estas medidas, consideradas como precursoras, sirvieron para sentar las bases hacia el desarrollo de técnicas e instrumentos más fiables, cuyo objetivo prioritario ha sido calibrar explícitamente y con exactitud el nivel de inteligencia emocional de las personas. Para cumplir este objetivo los instrumentos han de seguir cuatro criterios fundamentales (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001; citados por Extremera *et al.*, 2004):

- 1) El contenido del dominio que se desea evaluar tiene que ser el adecuado.
- 2) La prueba debe superar procesos de fiabilidad.
- 3) Ha de tener una utilidad en la predicción de resultados prácticos.
- 4) Tiene que poseer una similitud con medidas emocionales que estén relacionadas con la inteligencia emocional y se tiene que distinguir de aquellas que no tengan relación con ella.

En la actualidad los instrumentos de medida de la inteligencia emocional que siguen estos cuatro criterios fundamentales, los podemos clasificar en tres grandes grupos:

**a) Instrumentos basados en autoinformes y cuestionarios**

Estos instrumentos tratan de evaluar el desarrollo de inteligencia emocional a través de una serie de ítems presentados en forma de escala psicométrica tipo Likert con varias opciones de respuesta. En estas pruebas el sujeto, que vive las emociones en primera persona, hace una valoración sobre el nivel de sus propias competencias

emocionales, a partir de la cual se obtiene el resultado de inteligencia emocional percibida o auto-informada que revela expectativas y creencias de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus propias emociones (Belmonte, 2013).

Si bien estas medidas tienen indudables ventajas, como por ejemplo: escasa inversión económica para su aplicación, rapidez de cumplimentación, mayor validez predictiva, etc.; también presentan algunas desventajas, como el solapamiento con variables de personalidad y problemas de deseabilidad social, o que se puedan alterar resultados para crear una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Diferentes modelos teóricos sobre la inteligencia emocional han adoptado este tipo de medidas de autoinforme con el objetivo de poder justificar empíricamente sus postulados. Pero, tal y como afirman Extremera y sus colaboradores (2004), la clara diferenciación entre los planteamientos teóricos expuestos por cada modelo es la razón por la que las correlaciones entre diferentes medidas que afirman evaluar el mismo constructo son, en muchas ocasiones, débiles o incluso nulas.

A continuación, exponemos algunos de los instrumentos psicométricos que tienen como objetivo evaluar la inteligencia emocional como rasgo:

- El *Trait Meta-Mood Scale-48* (TMMS-48) consiste en una medida autoinforme que se fundamenta en el modelo teórico original de Salovey y Mayer (1990). El test se estructura en torno a tres dimensiones (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional) y consiste en responder 48 ítems sobre una escala tipo Likert 5. A partir de las respuestas se obtendrá un resultado para cada una de las tres dimensiones que conforman la prueba. La versión original de 48 ítems fue reducida posteriormente a 30, eliminando aquellos enunciados con menor consistencia interna (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). También existe la *Spanish modified Trait Meta-Mood Scale 24* (TMMS-24) que consiste en una versión reducida en español del TMMS, elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
- El *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) fue elaborado en 1997 por Bar-On con el objetivo de ratificar empíricamente su modelo de inteligencia socioemocional. La versión original está compuesta por cinco factores: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de

adaptabilidad, componente del manejo de estrés y componente del estado de ánimo en general, los cuales se descomponen en un total de 15 subescalas como la subescala de asertividad, autocontrol, solución de problemas, etc. El test está formado por 133 ítems sobre una escala Likert 5, a partir de los cuales se obtiene una puntuación total que refleja la inteligencia emocional general, así como indicadores individuales para cada uno de los cinco factores. A partir de este modelo original se han creado diferentes versiones, como la versión reducida *EQ-i: Short* (Bar-On, 2000) que evalúa los mismos aspectos a partir de 51 ítems, el *EQ-360°* (Bar-On y Handley, 2003) que compara los datos obtenidos en el *EQ-i* con una evaluación llevada a cabo por un agente externo, o el *EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Versión)* que consiste en una versión para niños y adolescentes (Bar-On y Parker, 2000).

- El *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que)* basado en la teoría de inteligencia emocional de rasgo o autoeficacia emocional expuesta por Petrides y Furnham (2001). La prueba se estructura en torno a cuatro factores: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad; y 15 subescalas entre las que se encuentran la subescala de optimismo, empatía, manejo del estrés, etc. El autoinforme consiste en responder 144 ítems sobre una escala tipo Likert 7, a partir de los cuales se obtiene una puntuación global de inteligencia emocional, una puntuación para cada factor y puntuaciones específicas para cada subescala. Existen numerosas versiones sobre este instrumento, como la versión reducida *TEIQue-SF* que consta de 30 ítems y ofrece una valoración global de inteligencia emocional rasgo, o la versión reducida *TEIQue-ASF* para sujetos de entre 12 y 17 años.

Todos estos autoinformes son solo una representación de los diferentes instrumentos que pretenden medir la inteligencia emocional como rasgo. Existe un amplio abanico respecto a esta tipología psicométrica, sin embargo, de acuerdo con Pérez-González, Petrides y Furham (2005), conviene tener en cuenta que solamente un reducido número de escalas que pretenden medir la inteligencia emocional como rasgo han sido desarrolladas bajo un marco teórico claro, y muchas menos son aun las que disponen de fundamentos empíricos firmes.

**b) Instrumentos basados en habilidades o ejecución**

Estos instrumentos tratan de evaluar el nivel de inteligencia emocional a través de pruebas de habilidades o de ejecución que la persona debe resolver, por lo que los resultados reflejan la capacidad que posee cada persona para realizar una tarea determinada. Los instrumentos de habilidad se utilizan generalmente para evaluar aquellos modelos que consideran la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva, por ello la evalúan a través de diferentes tareas emocionales en las que se pone a prueba la capacidad emocional de resolución.

El MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) diseñada por Mayer, Caruso y Salovey en 1999 es considerada como el primer intento cuyo objetivo era demostrar, a través de unas pruebas prácticas, la posibilidad de una medición fiable de la inteligencia emocional, aunque su longitud, el tiempo necesario para completarlo y problemas de fiabilidad de algunas de sus subescalas fueron las causas de su poca trascendencia académica. A partir de este primer intento se desarrollaron el MSCEIT v.1.1 (Mayer *et al.*, 1999) y el MSCEIT v.2.0 (Mayer *et al.*, 2002), versiones reducidas y mejoradas del MEIS, diseñadas para ser utilizadas tanto en el ámbito profesional como en investigación. Tienen la finalidad de defender empíricamente el modelo teórico propuesto por sus autores, por ello abarcan las cuatro dimensiones que configuran su modelo: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional (Mayer *et al.*, 2004).

El MSCEIT v.2.0, consta de 141 ítems, a partir de los cuales se obtiene una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro dimensiones o ramas del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Con respecto a las áreas, las primeras dos dimensiones del modelo, percepción y asimilación, forman parte del área experiencial por su estrecha relación con los sentimientos. Por otro lado, los factores de comprensión y manejo forman parte del área estratégica, ya que tienen que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones.

En cuanto a la evaluación de las cuatro dimensiones, cada dimensión es valorada a través de dos tareas. La percepción emocional se valora mediante el reconocimiento de emociones en fotografías y expresiones faciales. La asimilación emocional se valora a través de la descripción de sentimientos, utilizando vocabulario no emocional (sensación)

y la identificación de sentimientos que facilitarían o interferirían en la realización exitosa de tareas cognitivas y conductuales propuestas (facilitación). La comprensión emocional se mide a través de la respuesta a preguntas sobre la manera en que cambian las emociones a través del tiempo (transformación) y cómo algunos sentimientos forman combinaciones de emociones más complejas (combinación). Finalmente, el manejo emocional se evalúa por una serie de escenarios en los que las personas deben elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos (automanejo emocional) y los sentimientos que surgen en situaciones sociales con otras personas (manejo social).

**c) Instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°**

Este tipo de instrumentos se utilizan como material adicional y complementario de los instrumentos anteriores y tienen como objetivo evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, indican el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. En ellos se solicita la estimación por parte de terceras personas cercanas al sujeto evaluado, para que den su opinión sobre cómo éste interactúa con otras personas, su manera de resolver los conflictos o bien, su forma de afrontar las situaciones de estrés.

Este tipo de evaluación, al igual que las anteriores presenta algunas limitaciones. Al basarse en observaciones de otras personas presenta sesgos perceptivos, la información que nos proporciona está restringida a un contexto determinado, etc. Aun así, cabe destacar que la aportación de información a través de observadores externos, puede ser de gran utilidad para valorar algunos aspectos, como por ejemplo las habilidades interpersonales, el nivel de autocontrol o el nivel de impulsividad.

Los tres tipos de instrumentos psicométricos expuestos: autoinformes, pruebas de habilidades y ejecución, y la observación externa, además de tener una función cuantitativa basada en la evaluación de los diferentes factores que componen la inteligencia emocional, también han servido para afianzar y probar empíricamente los postulados teóricos expuestos por cada modelo teórico.

## 1.3 Educación emocional y competencia emocional

Como hemos comprobado en los apartados anteriores la educación emocional deriva de una amplia fusión de aportaciones, procedentes de disciplinas diversas como la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, la neurociencia, etc. La integración de todo este tipo de aportaciones en una unidad de acción fundamentada, convierte a la educación emocional en un proceso multifactorial cuya consecución se llevará a cabo a través de la adquisición y el desarrollo de determinadas competencias.

El presente apartado lo dedicaremos a explicar con detalle todo este complejo proceso y los modelos teórico-prácticos más influyentes. Primero conoceremos qué es la educación emocional y a partir de su definición, nos centraremos en examinar el concepto de competencia y su funcionalidad como elemento indispensable de dicho proceso educativo. Seguidamente, expondremos los modelos teórico-prácticos competenciales que más repercusión han tenido en el campo de la psicopedagogía, pues sus postulados teóricos y su aplicación práctica han servido como modelos para la elaboración de numerosos programas socioemocionales. Finalmente, concluiremos este apartado con la exposición del modelo competencial elaborado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), cuyo marco teórico servirá como base fundamental para el diseño de nuestra investigación empírica.

### 1.3.1 Conceptualización

Pese a que todas las corrientes y aportaciones expuestas en los apartados anteriores, han contribuido en mayor o menor medida a la génesis de la educación emocional tal y como la conocemos hoy en día, cabe remarcar que este tipo de educación, al igual que cualquier otro tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, son fenómenos dinámicos en constante evolución, los cuales se retroalimentan e interaccionan constantemente con disciplinas de diferente índole, adaptándose a la realidad social de cada momento. Así pues, en la actualidad la educación emocional se define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27).

De esta definición podemos deducir que los objetivos generales de la educación emocional consisten en adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás; desarrollar habilidades para expresar y regular las propias emociones de forma correcta; fomentar las habilidades sociales; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir; etc.

La tipología de contenidos que se deberán transmitir para alcanzar todos estos objetivos variará dependiendo de los destinatarios, puesto que existe una amplia gama de programas, como por ejemplo aquellos que van dirigidos a profesores, aquellos que se centran en los alumnos o los que van dedicados a los progenitores.

De acuerdo con la definición de Bisquerra, la educación emocional pretende desarrollar la adquisición y el logro de las competencias emocionales, por ello es necesario saber qué es una competencia y la adopción de éstas por parte de disciplinas como la educación o la psicopedagogía.

El concepto de competencia, hasta los años noventa, era un término circunscrito al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral, pero es a partir de esta década cuando empieza a ganar terreno y adoptarse en todos los ámbitos y niveles de la educación general (Coll, 2007). Esta expansión ha ido acompañada de una clara evolución en cuanto a su definición, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y adquiriendo una visión más integral por lo que respecta a la formación de las personas. Con esta nueva perspectiva se intenta que todo el mundo que reciba una educación escolar, además de aprender a conocer (conocimientos) y aprender a hacer (habilidades), aprenda a ser y aprenda a vivir con los demás (conductas), que son, de acuerdo con el informe Delors (1996), los cuatro pilares fundamentales de la educación. Aunque, de acuerdo con Weinert (2001), hay que matizar que no existe un solo uso del término “competencia” ni tampoco existe una definición ampliamente aceptada.

A finales de los 90, el proyecto europeo de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), llevado a cabo por la Organización para la Coordinación y Desarrollo Económico (OCDE) se propuso como objetivo principal definir qué es una competencia, para poder, desde el campo educativo, dar respuesta y afrontar nuevos cambios sociales asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad. De acuerdo con este proyecto:

El concepto de competencia hace referencia a los prerequisites necesarios accesibles a un individuo o a un grupo para responder satisfactoriamente a exigencias complejas [...]. Las competencias comprenden no solo componentes cognitivos, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación de las mismas (Rychen y Hersch, 2006, p. 8).

Esta definición pretende ofrecer un carácter holístico y dinámico de lo que es una competencia, ya que hace referencia no solo a conocimientos y habilidades que se aprenden, sino que va más allá e incluye la capacidad que tienen los individuos para hacer frente, mediante la utilización y ayuda de recursos psicosociales, a las demandas que surgen en la vida diaria. Por esta razón, las competencias perderían su significado si no van acompañadas de una acción en un contexto determinado, tal y como se observa en la *Figura 16*, donde se aprecia la interrelación e interdependencia entre los diferentes componentes necesarios para que se dé una competencia:



**Figura 16. Elementos que componen una competencia.**  
Fuente: Adaptación de Martínez y Carmona, 2009, p. 88.

En este mismo proyecto (DeSeCo, 2002) se definieron las competencias clave o básicas para la vida, distribuyéndolas en tres grandes bloques:



- Las competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para utilizar de forma funcional el conocimiento y la información aprendida, como son el lenguaje, los símbolos, los textos, el uso de la tecnología, etc.
- Las competencias que permiten la interacción entre miembros de grupos heterogéneos, como por ejemplo relacionarse de forma adecuada con otras personas, cooperar y trabajar en equipo, administrar, gestionar y resolver conflictos, etc.
- Las competencias para actuar de un modo autónomo a través de una correcta adaptación al contexto en el que se actúa y se decide, creando y administrando planes de vida y proyectos personales, defendiendo y afirmando los propios derechos, intereses, necesidades y límites, etc.

Antes de utilizarse el concepto de competencia en el campo de la educación, diferentes autores del mundo profesional ya hacían referencia a este tipo de competencias clave utilizando distintas nomenclaturas, como por ejemplo Le Boterf (1994), el cual se refería a las competencias del primer bloque como competencias técnicas y a las de los dos bloques restantes como sociales; o Bunk (1994), que denomina competencias técnicas (saber) y metodológicas (saber hacer) a las del primer grupo y, competencias sociales y competencias participativas a las de los otros dos grupos.

Estos son solo dos ejemplos significativos de los diferentes autores que incluyen en sus clasificaciones, además de competencias de carácter más técnico, competencias de carácter más personal y social que, a pesar de sus diferentes nomenclaturas, están caracterizadas por elementos comunes como la adaptación al contexto, asertividad, autoconfianza, autocontrol, autocrítica, autonomía, buena disposición hacia el trabajo, capacidad de aguante, capacidad para la argumentación, capacidad para mantener relaciones positivas con los demás, capacidad para superar las dificultades, capacidad para tomar decisiones, coherencia, comunicación, constancia, control del estrés, cooperación, disposición a la formación continua, paciencia, persistencia en la tarea hasta completarla satisfactoriamente, prevención y solución de conflictos, reconocimiento de los propios límites, resistencia emocional, responsabilidad, etc.

De acuerdo con Bisquerra (2003), muchas de estas competencias profesionales, estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional, han sido adoptadas por la

educación emocional con diferentes terminologías, como ocurre por ejemplo con el modelo competencial de Bar-On (1997), con el modelo de Coombs-Richardson (1999), experta en la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito escolar, o con las competencias de Cherniss (2000), promotor de este tipo de inteligencia en el mundo laboral.

Todos estos autores promulgan que el aspecto social y emocional en el campo competencial es complementario, por ello utilizan el concepto de competencias sociales y emocionales, o también el término socioemocionales; mientras que otros, como los expertos en organizaciones Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), los psicólogos Greenberg, Kushe, Cook y Quamma (1995), o la psicóloga Saarni (1997, 1999, 2000), cuyo trabajo se centra en el desarrollo emocional en los niños, se refieren específicamente a éstas como competencias emocionales.

Como hemos comprobado, la adopción del termino competencia dentro del campo socioemocional, independientemente de la nomenclatura, pretende enfatizar no tanto el aspecto teórico, sino más bien la puesta en práctica, a través del desarrollo y aprendizaje de habilidades para conocer, expresar y regular de forma apropiada las respuestas emocionales que se dan en cualquier interacción entre personas en unos contextos determinados. El objetivo principal de todas estas competencias es capacitar a los individuos con recursos socioemocionales para que puedan desenvolverse mejor en diferentes escenarios de sus vidas.

### **1.3.2 Modelos teórico-prácticos sobre competencias emocionales**

En el presente apartado, tomando como referencia la definición que acabamos de exponer, haremos un repaso a los modelos teórico-prácticos diseñados en torno a la aplicación funcional de las competencias emocionales que más repercusión han suscitado en el campo de la psicología. Estos modelos están íntimamente relacionados con las diferentes teorías sobre inteligencia emocional que acabamos de exponer; de hecho, algunos de sus autores incorporan en sus postulados el concepto de competencia, como por ejemplo Goleman (1995), quien define la competencia emocional como “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades, entre las cuales se incluye el intelecto puro” (Goleman, 1995, p. 36), o Bar-On (1997), quien afirma que con la adopción de este término pretende

enfaticar el carácter funcional de los aprendizajes y las habilidades socioemocionales que debe conseguir una persona en una situación determinada, dejando en segundo plano el concepto de inteligencia emocional, el cual resultará más difícil de evaluar por tratarse de un constructo más abstracto y educativamente menos relevante.

Otra autora con gran repercusión referente a este concepto es Saarni (2000), que desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, elude el término de inteligencia emocional y desarrolla una definición de competencia en la que el contexto cultural y el yo (*the self*) ocupan un papel determinante. Por ello se refiere a la competencia emocional como la demostración de autoeficacia emocional (*self-efficacy*) para poder adaptarse a cada situación y establecer unas buenas relaciones sociales, las cuales están directamente relacionadas con creencias y valores de la sociedad en la que vive cada individuo. Bajo estas premisas elementos tales como los valores éticos y morales de cada persona tendrán una influencia capital en sus respuestas emocionales, y con el paso del tiempo, gracias a la sabiduría que conlleva el conocimiento progresivo de los valores éticos de cada cultura, la competencia emocional progresará y madurará.

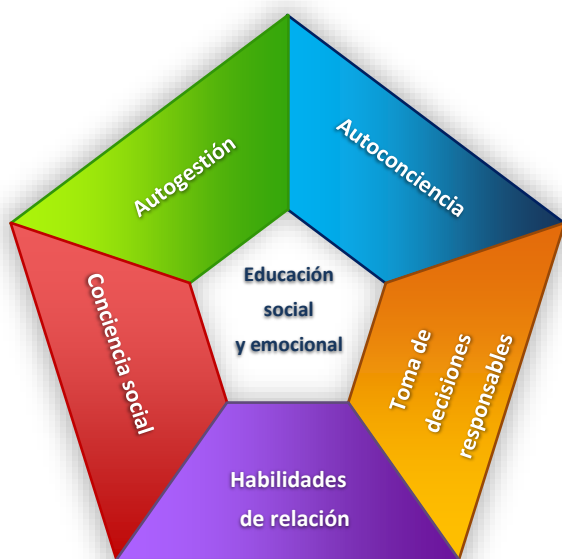
En la definición de competencia emocional, Saarni utiliza el concepto de autoeficacia para referirse a las siguientes ocho capacidades y habilidades, dinámicas e interdependientes, que las personas poseen y pueden desarrollar para conseguir un objetivo deseado (Saarni, 2000, pp. 77-78):

1. Conciencia del propio estado emocional, que incluye la posibilidad de experimentar emociones múltiples.
2. Capacidad para conocer las emociones de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. Capacidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos comunes de cada cultura.
4. Capacidad para implicarse empáticamente con las experiencias emocionales de los demás.
5. Capacidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.

6. Capacidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones personales vienen en parte definidas por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y por el grado de reciprocidad o simetría en la relación; por eso, una relación madura viene en parte definida por el compartir de forma mutua o recíproca emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. Capacidad de autoeficacia emocional entendida como la aceptación de la propia experiencia emocional tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional; y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. Uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Posiblemente el modelo teórico-práctico más popular, basado en la aplicación de las competencias emocionales dentro del campo educativo, es el llevado a cabo por la asociación CASEL (*The Collaborative for the Advancement of Social Emotional Learning*). Esta asociación formada por educadores y científicos nació a principios de los años 90 en Estados Unidos y tiene como objetivo promocionar el aprendizaje socioemocional a lo largo de toda la vida, para que todas las personas desarrollen y posean por una parte, capacidades de autorreflexión que ayuden a identificar y regular las propias emociones de forma apropiada; y por otra, que tengan la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, es decir, habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (Cohen, 1999).

CASEL propone cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales se definen de la siguiente forma:



**Figura 17. Competencias para la educación social y emocional.**  
**Fuente: Adaptación de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015.**

1.-Autoconciencia: Capacidad de reconocer con precisión emociones, pensamientos y su influencia en el comportamiento. Esto incluye poder evaluar con precisión las fortalezas y limitaciones de uno mismo, además de poseer un sentido de confianza y optimismo bien fundado.

2.-Autogestión: Capacidad de regular las emociones, los pensamientos y comportamientos de uno mismo, de manera

efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye saber gestionar el estrés, controlar los impulsos, automotivarse y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.

3.-Conciencia social: Capacidad de ponerse en el lugar de y empatizar con personas de diversos orígenes y culturas, para entender las normas sociales y éticas de comportamiento, y poder de esta forma reconocer recursos y apoyos de la familia, la escuela y la sociedad.

4.-Habilidades de relación: Capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y satisfactorias con personas diferentes y grupos. Esto incluye una comunicación clara, escucha activa, cooperación, resistencia a una presión social inadecuada, negociación de conflictos de manera constructiva, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

5.-Toma de decisiones responsable: Capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales, basándose en normas éticas, problemas de seguridad, normas sociales, etc. También incluye la evaluación realista de las consecuencias que puedan tener diversas acciones, y el bienestar de sí mismo y de los demás.

### 1.3.3 Modelo competencial del GROP

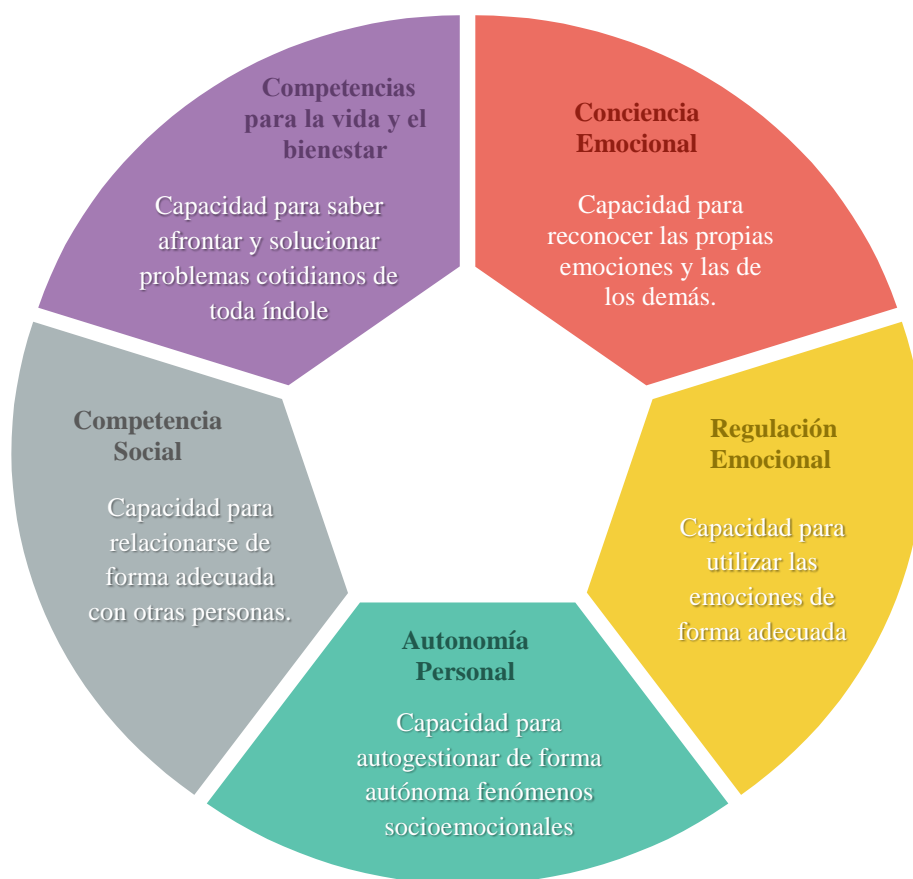
El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) es un grupo de investigación fundado en el seno de la antigua Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, el año 1997, por el doctor Rafael Bisquerra. Es un grupo interuniversitario, formado por profesores de dicha universidad junto con profesores de la Universidad de Lleida y cuya línea actual de investigación se centra en la educación emocional.

Esta línea principal de investigación la conforman diferentes sublíneas entre las que destacan (GROP, 2015):

- Elaboración de un modelo de competencias emocionales.
- Evaluación de necesidades y diseño de programas de educación emocional.
- Aplicación y evaluación de programas de educación emocional.
- Elaboración de instrumentos para la evaluación de la competencia emocional.
- Elaboración de recursos y material multimedia (videojuegos) para la práctica de la educación emocional.
- Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares y laborales.

El modelo competencial diseñado por el GROP se fundamenta teniendo en cuenta todas las propuestas descritas anteriormente sobre los modelos teóricos de inteligencia emocional y competencias emocionales, junto con el establecimiento de un marco teórico propio sobre la educación emocional (Bisquerra, 2002a). De acuerdo con este marco teórico, la competencia emocional se define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). A partir de esta definición se propone una clasificación de competencias distribuidas en dos grandes bloques: por una parte, aquellas que tienen un carácter intrapersonal como son la identificación de las propias emociones, la autorregulación, la automotivación, etc.; y por otro lado, las competencias de carácter interpersonal como la empatía, las habilidades sociales, etc.

El modelo competencial propuesto por el GROP tiene una finalidad funcional, principalmente educativa, y está formado por cinco competencias emocionales, tal y como se observa en la *Figura 18*.



**Figura 18. Estructura de las competencias emocionales según el GROU.**  
Fuente: Adaptación de Bisquerra, 2015.

A partir de su estructuración, pasamos a explicar detalladamente estas competencias, junto con los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que integran cada una (Bisquerra, 2002a, 2003, 2006, 2009, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007). Cabe destacar que éste es un modelo *in fieri*, es decir, un modelo abierto y dinámico inmerso en un constante proceso de construcción, en el que algunas de las subcompetencias que conforman las cinco competencias básicas principales se han revisado y actualizado a lo largo del tiempo.

#### a) **Conciencia Emocional**

La competencia sobre la conciencia emocional consiste en la capacidad para conocer e identificar las emociones propias y las de los demás. Esta competencia también incluye la habilidad de captar el clima emocional en un contexto determinado. Es considerada como la competencia base y fundamental a partir de la cual se constituyen todas las demás. Si una persona no es capaz de saber qué le pasa a nivel emocional es

imposible que pueda autorregularse o establecer unas buenas relaciones sociales. La conciencia emocional está compuesta por las siguientes capacidades:

- **Toma de conciencia de las propias emociones:** es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a una inatención selectiva o a dinámicas inconscientes. Según Miralles (2013) las emociones que el cuerpo experimenta contienen toda la información que necesitamos conocer sobre nosotros mismos, de ahí la importancia de saber descifrarlas e interpretarlas.
- **Dar nombre a las emociones:** es la habilidad para utilizar con eficacia un vocabulario emocional adecuado, sabiendo etiquetar cada emoción y utilizar expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar fenómenos emocionales. Etiquetar las emociones consiste en otorgar la palabra adecuada a cada emoción; para ello, además de reconocer las conexiones entre las palabras y el estado emocional, también es necesario entender las relaciones existentes entre las diversas emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen (Extremera y Fernández, 2015).
- **Comprensión de las emociones de los demás:** es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás, y saber implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. También se refiere a la habilidad para interpretar y aprovechar las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que cuentan con cierto grado de consenso cultural para su significado emocional.

#### **b) Regulación Emocional**

La competencia sobre la regulación emocional hace referencia a la habilidad para manejar y controlar las emociones y las respuestas a éstas de forma efectiva. Como afirman Peñafiel y Serrano “de nada sirve reconocer nuestras propias emociones si no podemos manejarlas de forma adaptativa” (Peñafiel y Serrano, 2010, p. 34). Para ello es necesario ser conscientes en todo momento de la interrelación que se da entre los elementos presentes en cualquier respuesta emocional, como la emoción, la cognición y el comportamiento; con todo esto se favorecerá el desarrollo de estrategias de



afrontamiento y la autogeneración de emociones positivas. Dentro de esta competencia encontramos las siguientes habilidades:

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.** Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse a través de la cognición (razonamiento y conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué va primero: muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.
- **Expresión emocional apropiada:** es la capacidad para exteriorizar las emociones de forma adecuada. Para ello es necesario comprender que las sensaciones internas al experimentar una emoción no implican necesariamente una correspondencia directa con su exteriorización, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión de que la propia expresión emocional y el propio comportamiento pueden impactar en otras personas, por lo que se ha de tener en cuenta a la hora de establecer relaciones sociales.
- **Regulación de emociones y sentimientos:** consiste en la capacidad para regular de forma correcta emociones y sentimientos. Esto significa saber controlar la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), saber tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades que puedan surgir, diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, aunque de orden superior, etc.
- **Habilidades de afrontamiento:** todas aquellas estrategias y recursos que se tienen que utilizar para afrontar retos y situaciones de conflicto, junto con las emociones que ello conlleva. Esto implica saber autorregularse para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales. Tal y como afirman Sarason y Sarason, este tipo de habilidades que las personas poseen para hacer frente a las situaciones y experiencias cotidianas “tienen influencia sobre la cantidad de estrés que sienten y cómo lo manejan” (Sarason y Sarason, 2006, p. 159).
- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas

(alegría, amor, humor, flujo) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

c) **Autonomía personal**

La competencia sobre la autonomía personal incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Esta competencia incluye las siguientes capacidades:

- **Autoestima:** consiste en autovalorarse y tener una imagen positiva de uno mismo, estar satisfecho de sí mismo, mantener buenas relaciones consigo mismo. Tal y como subscribe González “la autoestima sana es esencial para el funcionamiento, motivación, comportamiento y adaptación eficaz del individuo a su medio ambiente” (González, 2001, p. 13). Como veremos en las características propias de los adolescentes, la autoestima ocupa un destacado lugar en este periodo vital.
- **Automotivación:** es la capacidad para motivarse uno mismo e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Esta es una habilidad consciente ya que se da “cuando uno mismo planea regular la fuerza que le empuja a actuar, a partir del conocimiento que tiene sobre sí mismo” (Roca, 2006, p. 10).
- **Autoeficacia emocional:** consiste en saber utilizar las diferentes competencias emocionales para establecer unas buenas relaciones intrapersonales e interpersonales. Todo esto contribuirá a la aceptación de la propia experiencia emocional, tanto si es única y particular como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. En caso contrario, el individuo está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.

- **Responsabilidad:** es la capacidad necesaria para implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir los compromisos que conllevan las decisiones que se toman, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.
- **Actitud positiva:** es la capacidad para adoptar una actitud optimista ante la vida. De acuerdo con Anolli “el optimismo es una actitud mental que tiene unos efectos claramente positivos en nuestra salud física y mental, y sobre la vida social y económica, sobre el trabajo y sobre nuestra sociedad en general” (Anolli, 2010, p. 8). Por extensión, una actitud positiva repercutirá en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- **Análisis crítico de normas sociales:** es la capacidad para evaluar críticamente mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales, es decir, ser críticos y reflexivos ante los comportamientos estereotipados propios de la sociedad actual.
- **Resiliencia:** es “la capacidad de una persona o colectivo para hacer frente y superar adecuadamente las adversidades y dificultades de la vida, saliendo reforzado y transformado positivamente, de una forma socialmente aceptable” (Navarro, 2011, p. 14).

#### d) Competencia Social

La competencia social es la capacidad para establecer y mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar una serie de habilidades sociales básicas como son la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Ser competente socialmente consiste en tener la flexibilidad, la apertura y los recursos para adaptarse, integrarse y disfrutar de la convivencia (Coronado, 2008). Se incluyen dentro de esta competencia las siguientes capacidades:

- **Dominar habilidades sociales básicas** como son escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.
- **Respeto por los demás** a partir de la aceptación y apreciación de las diferencias individuales y grupales, valorando los derechos de todas las personas.

- **Comunicación receptiva:** consiste en atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal, para recibir e interpretar los mensajes con precisión.
- **Comunicación expresiva:** es la capacidad para establecer y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto mediante la comunicación verbal como la no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- **Compartir emociones** implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación. El hecho de compartir socialmente la emoción contribuirá al establecimiento, mantenimiento y consolidación de vínculos socioafectivos positivos (Rimé, 2011).
- **Comportamiento prosocial y cooperación:** es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Como define Vander son “actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad” (Vander, 1986, p. 617). Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común. Este tipo de comportamiento incluye acciones como aguardar turno, mantener actitudes de amabilidad y respeto por los demás, etc.
- **Asertividad:** consiste en saber mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. “Expresar el respeto que uno siente hacia sí mismo y reclamar ese mismo respeto de los demás” (Castanyer, 2014, p. 118), esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

- **Prevención y solución de conflictos:** es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. La aplicación de estrategias para la regulación de conflictos siempre irá acompañada de importantes vivencias afectivas, por lo que la gestión adecuada de los conflictos requerirá de importantes recursos de regulación emocional (Acosta, 2004). Cuando inevitablemente se produzcan conflictos, se tendrán que afrontar de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales:** es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

e) **Competencias para la vida y el bienestar**

Dentro de este tipo de competencias encontramos todas aquellas capacidades relacionadas con la adopción de comportamientos apropiados y responsables para hacer frente de forma eficaz a problemas cotidianos de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Todo ello con la finalidad de poder organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Entre estas competencias encontramos:

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes) y otros a más largo plazo (un año, varios años).
- **Toma de decisiones:** desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación ante situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Es importante saber identificar las situaciones que requieran una solución o la toma de decisiones, evaluando riesgos, barreras y recursos. Todo ello conllevará asumir la

responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad (Rodríguez, 2015).

- **Buscar ayuda y recursos:** es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- **Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.** Todo ello implica: el reconocimiento de los propios derechos y deberes, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, la participación efectiva en un sistema democrático, la solidaridad y el compromiso, el ejercicio de valores cívicos, el respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. La ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).
- **Bienestar subjetivo o emocional:** es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Algunos autores se refieren a éste como bienestar hedonista cuya finalidad consiste en valorar positivamente la satisfacción vital y adoptar una actitud optimista (Gustems y Calderón, 2014). Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- **Fluir:** Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. De acuerdo con Csikszentmihalyi (1990) una persona fluye cuando queda absorta por aquello que está realizando en un momento dado, olvidando lo que pasa a su alrededor y consiguiendo un estado de felicidad y creatividad difícil de superar.

## 1.4 Música y emociones

Hasta el momento hemos tratado diferentes aspectos cuyo centro gravitatorio han sido las emociones, en este apartado examinaremos la íntima relación que mantienen éstas con la música. Desde tiempos remotos a la música se le ha atribuido un fuerte poder emocional, fruto de un complejo proceso en el que interactúan un sinnúmero de variables. El presente apartado lo dedicaremos a indagar acerca de este proceso multifactorial, es decir, conoceremos cómo se da, qué ocurre cuando se produce y la relación que se establece entre los diferentes elementos que lo conforman.

Para ello, realizaremos una síntesis acerca de las teorías y postulados que tratan de esclarecer la íntima relación que han mantenido desde siempre la música y las emociones. Seguidamente, pasaremos a conocer la respuesta emocional que suscita la música en las personas, como un claro ejemplo de emoción estética; y finalmente, concluiremos el apartado, exponiendo cómo influyen los diferentes parámetros musicales y sonoros (intensidad, tempo, ritmo, etc.) en los estados emocionales de las personas.

### 1.4.1 Teorías sobre música y emociones

El poder emocional de la música ha sido un tema de debate recurrente a lo largo de la historia, tratado por disciplinas tan diversas como la filosofía, la teoría musical, la medicina, la psicología, la musicología, etc. Con el objetivo de obtener una perspectiva general de la evolución del citado debate, hasta llegar a las corrientes actuales, realizaremos un recorrido repasando las teorías con más repercusión; centrándonos, principalmente, en los postulados teóricos y las investigaciones empíricas realizadas a lo largo de las últimas décadas, periodo que muchos autores consideran, por la gran cantidad de publicaciones y descubrimientos, como la época dorada del estudio de los efectos emocionales de la música. Este periodo coincide y está íntimamente ligado con la publicación del “efecto Mozart” (Rauscher, Shaw y Ky, 1993) y la génesis de los fenómenos de inteligencia y educación emocional, los cuales se dieron a lo largo de los últimos años del s. XX y sirvieron para que desde la psicología de la música se divulgara y popularizara el impacto que la música ejerce en el desarrollo cognitivo y socioemocional de las personas.

Hay que remontarse a la antigua Grecia para encontrar los primeros escritos acerca de la música y sus propiedades emocionales. Platón (IV a. C.), en su obra la *República*,

hace referencia a la gimnasia y la música como las dos materias idóneas para la formación de los jóvenes: la primera para instruir el cuerpo y la segunda para educar el alma. Por lo que respecta a la música, Platón explica cómo los diferentes modos y escalas afectan los estados de ánimos de las personas; por ejemplo, se refiere a los modos mixolidio, lidio sostenido y otros parecidos, como tonalidades de duelo que se tendrían que eliminar de la educación porque incitan a estados relacionados con la embriaguez o la pereza; otros, como el modo jónico o el lidio contribuyen a la relajación o la tranquilidad, por ello los desaconseja a los guerreros. Asimismo, pensadores como Aristóteles (IV a. C.) o Aristógenes de Tarento (IV a. C.), exponen la teoría del *ethos*, según la cual, cada modo o escala musical se corresponderían con unos estados anímicos determinados, pudiendo cambiar el carácter de las personas, por ejemplo; la escala dórica sería viril, la lidia apta para las lamentaciones, la frigia pacífica, mientras que la eólica solemne e imponente. Además de esta teoría, Aristóteles también tuvo en cuenta el uso de la música como fuente de placer, aportando así, una visión más hedonista del arte musical paralela a la teoría del *ethos*, de carácter más racional (Polo, 2010). Tal y como comentan Cook y Dibben (2010), la sociedad griega, concedora de todas estas propiedades afectivas, utilizó la música como mimesis, es decir, para imitar o transformar la realidad; y por otro lado, como herramienta para alcanzar la catarsis, consistente en la purificación del espíritu a través de la experiencia afectiva.

En la Edad Media nos encontramos con el canto gregoriano, cuyo principal objetivo consistía en cohesionar y consolidar las diferentes melodías cristianas presentes a lo largo de todos los territorios que conformaban el antiguo imperio romano. Cada pieza musical se estructuraba en torno a uno de los ocho modos eclesiásticos existentes. Los pensadores de la época, posiblemente influidos por la teoría del *ethos*, a través de Boecio se encargaron de atribuir un carácter moral a cada uno de estos ocho modos. El monje Adam de Fulda (s. XV) se encargó de plasmar en forma de verso la síntesis de esta correspondencia:

En toda situación sirve el Primero,  
es apto para tristes el Segundo,  
airado es el Tercero  
y blando el Cuarto,  
da el Quinto a los alegres,  
el Sexto a los piadosos,  
el Séptimo es de jóvenes  
y el Último de sabios  
(Rodríguez, 2011, p.23).



En el Renacimiento, la música culta continúa ligada a la Iglesia, y sus melodías, además de transmitir textos religiosos, también se utilizaban como recurso para transformar el comportamiento de las personas, gracias a los efectos emocionales que evocaban y provocaban en ellas. El compositor italiano Palestrina (1525-1595), icono de la música religiosa católica, en el prólogo de su primer libro de motetes decía:

Es grande el poder de la música, no solo para distraer, sino también para conducir y dirigir las almas de los hombres. Así lo han dicho los más eminentes sabios de la antigüedad y la experiencia de cada día lo confirma. Merecen ser censurados los que abusan de tal don divino, utilizándolo no solo para entretenimientos frívolos y ligeros, sino, lo que es peor, para excitar a los hombres hacia la maldad, el placer y la pereza (Pérez, 2002, p. 207).

Durante el Barroco, la música es considerada como el lenguaje de los afectos porque se adaptaba al texto que acompañaba, enfatizando su contenido dramático y sentimental. Como afirmaba DuBos “la música debía ser agradable y conmover; más que imitar la Naturaleza o el sentimiento, debían imitarse los procesos mediante los cuales se pudiera conmover el ánimo del oyente” (Polo, 2010, p. 81).

En el Romanticismo, la música se convertirá en el arte por excelencia y servirá como instrumento para manifestar expresivamente los sentimientos y las emociones que no se pueden transmitir muchas veces con palabras. Será durante esta época cuando empiecen a surgir las primeras discrepancias teóricas sobre si la música puede expresar y provocar emociones, o solamente es un fenómeno asociativo que evoca determinados estados emocionales (Hanslick, 1947).

Hanslick, crítico musical y musicólogo austríaco del s. XIX, es considerado por muchos autores como el precursor de la teoría cognitiva de la música, según la cual, la música es autónoma por sí misma y solamente se puede entender a través del conocimiento de sus elementos estructurales. Este autor comparte la definición de belleza expuesta por Kant: “bello es lo que, sin concepto, place universalmente” (Kant, 1990, p. 152), y adopta esta aconceptualidad para la música, rechazando que la música pueda crear y transmitir mensajes extramusicales. Estos postulados, junto con el auge del positivismo europeo en la última parte del s. XIX, sirvieron como punto de partida para promover el estudio y desarrollo de múltiples métodos de análisis musical, centrados en el conocimiento de la estructura de las obras musicales desde un punto de vista estrictamente académico, dejando a un lado el aspecto emocional (Cook y Dibben, 2010).

Como hemos comentado anteriormente, a finales del s. XX se reabre, con más actividad que nunca, el debate sobre si la música además de evocar emociones también puede provocarlas. El filósofo Kivy (1980) formula la diferencia entre la música como medio para expresar o evocar emociones y la música como medio para producir o inducir emociones, etiquetando estos postulados como cognitivismo o teoría cognitiva, y emotivismo o teoría emotiva, respectivamente. De acuerdo con Gabrielsson (2002), esta dicotomía aceptada y citada en numerosos escritos y estudios, no deja de ser una simplificación excesiva, situando en polos opuestos a las dos teorías. A continuación, explicaremos éstas y otras teorías, consideradas como las más influyentes y significativas en el estudio sobre la relación existente entre música y emociones:

- **La teoría semiótica** interpreta la música como un lenguaje de signos cuyo mensaje es de tipo emocional. Dentro de esta corriente encontramos la obra *The language of music* (Cook, 1989), en la que se establecen toda una serie de analogías estructurales entre el lenguaje musical y el lenguaje verbal, pero con diferencias por lo que respecta a su contenido; uno persigue una finalidad emotiva y el otro una finalidad conceptual, respectivamente. Cook, a partir del análisis de numerosas obras musicales vocales llega a conclusiones tales como: la tónica en una escala musical es emocionalmente neutra; un intervalo de segunda menor descendente con resolución en la tónica transmite angustia y sensación de final; o que un intervalo de tercera mayor induce a la alegría y la concordia, etc. En esta misma línea de trabajo encontramos numerosos estudios, como la obra de Tagg (1982), que aplica la teoría semiótica para profundizar en el conocimiento de las emociones provocadas por la música popular. Asimismo, Rafmann (1993) habla de la estructura gramatical de la música y argumenta que tenemos experiencias musicales de tipo emocional porque los sonidos organizados nos evocan representaciones gramaticales con las que estamos familiarizados. Ahora bien, dado que las emociones musicales no se pueden poner fácilmente en palabras ni tienen por ello un contenido proposicional preciso, deben ser consideradas representaciones conscientes no proposicionales (Díaz, 2010).

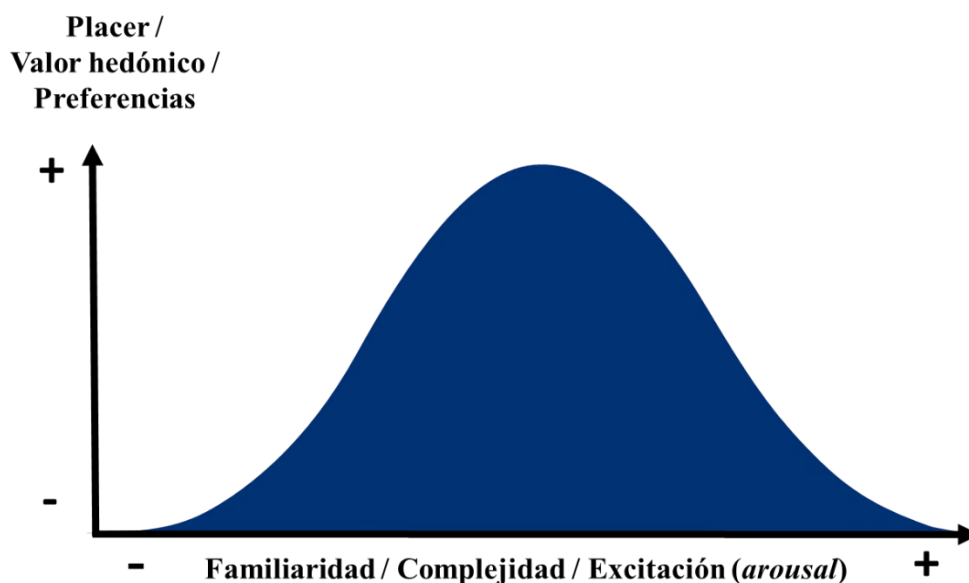
- **La teoría cognitivista**, encabezada por Kivy (1980, 1989, 1995, 2006), defiende que la música no provoca emociones en los oyentes. Sus características ayudan a reconocer emociones, es decir, cuando se habla de música alegre o triste no es porque los oyentes sientan alegría o tristeza sino porque reconocen estas y otras emociones en los elementos que la conforman. Las respuestas afectivas que suscita la música en las

personas se deben a la emisión de una estimación sobre aquello que se ha escuchado, porque cualquier emoción requiere de la valoración cognitiva de un objetivo y en la música no hay otro objetivo que la música en sí. Esta es la razón por la que los oyentes simplemente se sienten de forma positiva o negativa cuando les gusta o no les gusta la música, respectivamente. Kivy se identifica con las ideas de filósofos como Mattheson, Reid, Langer y Schopenhauer, los cuales basándose en postulados iniciados en el barroco por la *Camerata Fiorentina* consideran que “reconocemos emociones como rasgos de la música, en vez de sentir las como resultado de un estímulo” (Kivy, 1980, p. 46). La música imita emociones humanas y por eso somos capaces de reconocerlas; el objetivo no es denotar ni decir sino mostrar. Aunque esta teoría ha servido como punto referencial de muchos estudios posteriores, se debe tener en cuenta que Kivy con sus postulados intenta complementar el análisis estructural de la música, corriente predominante en el campo musical desde Hanslick hasta nuestros días, con la incorporación de un análisis de carácter más expresivo, desplazando así, el estudio de la música desde una perspectiva positivista a una perspectiva de tipo más humanista. Por eso, a pesar de su difusión dentro del mundo científico, tenemos que ser conscientes que esta teoría filosófica no pretende su aprobación empírica.

- De acuerdo con los postulados de **la teoría emotivista**, la música evoca y provoca emociones en los oyentes. En contraposición a la teoría cognitiva, muchos estudiosos niegan que para producirse una emoción sea necesaria una valoración sobre un hecho musical y argumentan que existen otros mecanismos que pueden dar lugar a la respuesta emotiva de la música. Por ejemplo, se puede producir una respuesta emotiva musical debido a una sensación agradable (Orozco, 2015). En esta línea, Davies (2001) afirma que los oyentes pueden ver reflejados sus sentimientos, con indiferencia de la música que suena. Así pues, algunos autores defienden que la respuesta emocional musical es consecuencia de un proceso empático, en el que el oyente siente una emoción similar a aquella que reconoce en la música o en personas que participan directamente del proceso musical como son el compositor o el intérprete (Scherer y Zentner, 2001). Relacionado estrechamente con la empatía, encontramos el concepto de contagio emocional que también se da en emociones cotidianas, como por ejemplo cuando una persona se entristece al ver a otra llorar. En el caso de la música, una pieza puede evocar una emoción expresada por una persona y el oyente consecuentemente sentir una emoción similar. Aunque en algunas ocasiones la emoción expresada por la música no contagia al oyente,

sí que despierta una emoción, pero ésta no tiene por qué ser exactamente la que la música pretende transmitir, por eso, tal y como comentan Kawakami, Furukawa y Okanoya (2013), muchas veces la música triste no provoca tristeza sino todo lo contrario, placer y gozo.

- **La teoría de la expectación** fue iniciada y popularizada a mediados del s. XX por el músico y filósofo Meyer en su obra *Emotion and meaning in music* (Meyer, 1992), quien adoptó algunos principios teóricos basados en ideas de Dewey y la corriente de la Gestalt, para conocer mejor la estructura de la música y el efecto emocional de ésta. A partir de los resultados obtenidos, Meyer llegó a la conclusión que la emoción musical se produce cuando una tendencia esperada o expectativa se lleva a cabo o, por el contrario es inhibida. La estructura de las piezas musicales genera expectativas en los oyentes que, dependiendo de si se cumplen o no, les provocará unas emociones u otras. Si se cumplen se obtendrá cierto grado de placer y en cambio si es que no, no siempre se obtendrá una respuesta negativa, pues se valorará todo el proceso en general. Por eso una expectativa incumplida, dentro de un proceso valorado positivamente, puede ser el desencadenante de risas, sorpresas y escalofríos. Siguiendo esta corriente sobre la expectación, encontramos las ideas de Berlyne (1971), según las cuales, cuando se escucha música entran en juego múltiples factores como la complejidad, la familiaridad y la novedad; la información aportada por el conjunto de todos estos factores servirá para valorar si la música es agradable o no. Por ejemplo, cuando se escucha una pieza totalmente desconocida, el placer estético que se percibe es muy bajo, en cambio, cuando aumenta la familiaridad con ésta, el placer es mayor, pero puede volver a menguar cuando no aporte ninguna novedad (Gaver y Mandler, 1987). En la *Figura 19* se pueden apreciar los factores que influyen en la percepción y valoración de la música.



**Figura 19. Representación Curva U-invertida de la teoría de Berlyne.**  
**Fuente: Hargreaves, 1998, p. 129.**

A partir de estos postulados se han elaborado nuevas perspectivas, caracterizadas por su peso empírico, como por ejemplo, la teoría de la expectación-tensión de Margulis (2005) o la teoría ITPRA (*Imagination-Tension-Prediction-Response-Appraisal*) de Huron (2006). Todas estas teorías han servido como base fundamental para la concepción actual sobre la música emocional. Desde el campo científico se intenta evitar el reduccionismo y se aboga por una posición holística e integradora que defienda la complementariedad de todas las teorías formuladas hasta el momento, existiendo un consenso generalizado en cuanto al reconocimiento de las reacciones emocionales suscitadas por la música como complejos procesos multifactoriales. Algunos autores (Eerola, Friberg y Bresin, 2013; Juslin, 2013; Juslin, Liljeström, Västfjäll y Lundquist, 2010; Schubert, 2010), a partir del análisis de los postulados teóricos expuestos, junto con las novedades y los descubrimientos aportados por ciencias como la psicología de la música o la neurociencia, proponen argumentar de forma global todos los procesos emocionales que suscita la música a partir de mecanismos diferentes, los cuales no pretenden ser excluyentes, ya que están íntimamente relacionados entre ellos y en muchas ocasiones funcionan conjuntamente. Entre estos mecanismos encontramos que todos los autores coinciden en señalar que las respuestas emocionales suscitadas por la música se deben a:

1. **Reflejos del tronco cerebral.** El tronco cerebral responde a la señal acústica emitida por cualquier pieza musical. Los elementos acústicos (disonancias, intensidad, tempo, etc.) influyen en el *arousal* de los oyentes provocando emociones y estados de ánimo diferentes.

2. **Acondicionamiento evaluativo.** Es el proceso emocional que se da cuando se asocia la música con un estímulo extramusical, por ejemplo, si se escucha una pieza en buena compañía y en un contexto agradable, se hará una valoración positiva, por lo que cuando se vuelva a escuchar la misma pieza, se asociará con una emoción de valencia positiva.

3. **Contagio emocional.** Tal y como hemos comentado, según algunas teorías la música puede provocar emociones porque el oyente, capaz de percibir la expresividad de la música, se contagia de ésta. Cuando se escucha una pieza que transmite alegría, gracias a elementos como el *tempo* o la tonalidad, los oyentes se contagian de aquella y no solo son capaces de reconocerla, sino también de experimentarla.

4. **Imágenes visuales.** La música en algunas ocasiones despierta emociones porque cuando se escucha sirve como recurso para evocar imágenes determinadas, como por ejemplo: paisajes, obras de arte, situaciones, etc. Las imágenes mentales evocadas por la música actúan como símbolos que desencadenan emociones.

5. **Memoria episódica.** La música sirve para recordar y revivir experiencias pasadas a las que atribuimos determinadas emociones (Frith, 1987).

6. **Expectativas musicales.** Siguiendo los postulados de Meyer (1992), si las expectativas de la música se cumplen o no, se despertarán unas emociones u otras en los oyentes.

7. **Arrastre rítmico.** Consiste en la respuesta emocional que se da por la interacción que se establece entre la fuerza rítmica externa de una pieza musical y el ritmo interno del oyente.

8. **Valoración estética.** La apreciación estética de la música que se escucha puede recordar y provocar emociones.

Con toda esta información, podemos afirmar que la música puede provocar respuestas emocionales que van más allá del simple gusto personal. Al tratarse de un complejo proceso multifactorial, puede servir como recurso para: evocar emociones,

experimentar emociones o la combinación de ambas opciones (Nagel, Kopiez, Grewe y Altenmüller, 2008; Sel y Calvo-Merino, 2013). Todo ello queda evidenciado en la publicación de numerosos estudios empíricos que utilizan la música para provocar diferentes estados de ánimos en sus participantes (Västfjäll 2002). Estos estudios confirman que los estados de ánimos de los oyentes son influidos subjetivamente a través de la audición musical. Sin embargo, la funcionalidad de este tipo de emociones difiere en muchos casos de las respuestas vitales que se dan con las emociones diarias o utilitarias, esta es la razón por la que muchos autores se refieren a ellas como “emociones estéticas” (Bisquerra, 2009; Oriola y Gustems, 2016; Perlovsky, 2014).

### **1.4.2 Emociones estético-musicales**

La emoción estético-musical consiste en un proceso en el que se fusionan: un elemento perceptivo como es un estímulo sonoro, uno cognitivo que consiste en atribuir un significado al estímulo y un elemento sociocultural compartido. El primer elemento, el perceptivo, tiene un carácter denotativo y prácticamente universal, ya que pertenece al ámbito del ser humano como organismo organizado de forma sensible, lo que nos permite establecer un carácter “denotativo” de las respuestas emocionales a estímulos. Los dos últimos, el cognitivo y el sociocultural, promueven una connotación, un valor personal y contextual único, que plantea una necesaria interpretación de la emoción como símbolo (Gustems y Calderón, 2016).

Existe un corpus importante de investigaciones realizadas a lo largo de los últimos 30 años, en los que se demuestra que, con la escucha de la música, las personas emiten respuestas neurofisiológicas similares a las reacciones que se producen, muchas veces, con las emociones cotidianas (Juslin y Sloboda, 2010; Krumhansl, 1997; McDonald, Kreutz y Mitchell, 2012). A pesar de ello, no hay un consenso generalizado en considerar estas respuestas como vitales; el componente sentimental es obvio pero los componentes comportamentales y fisiológicos son en ocasiones confusos y difieren, en mayor o menor grado, de los que se dan con las emociones básicas (Hunter y Schellenberg, 2010).

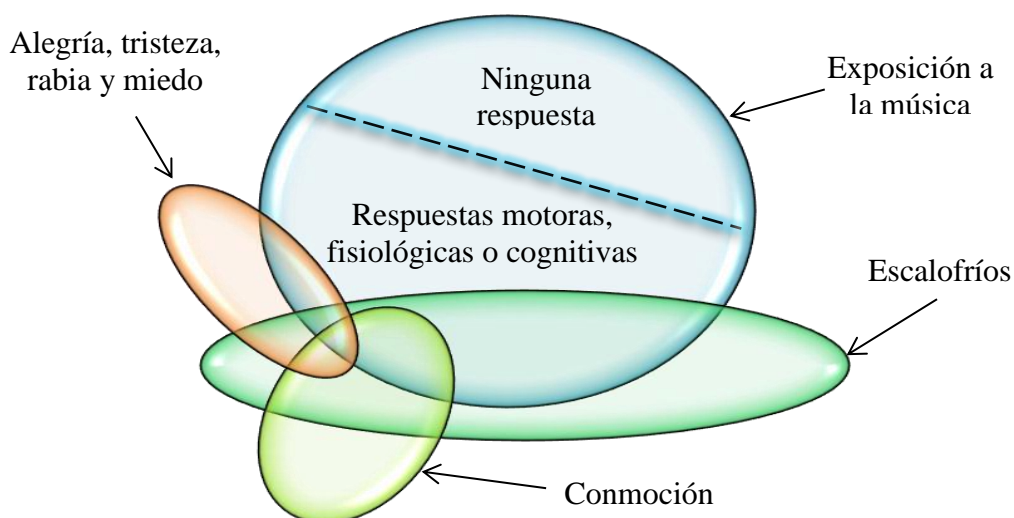
Como hemos comentado, las emociones estético-musicales son aquellas en las que se necesita de una valoración personal de tipo cognitivo para poder reconocer y apreciar las cualidades emocionales presentes en cualquier pieza musical. Éstas aportan un fuerte componente sentimental que, la mayoría de veces, no se refleja en el

comportamiento ni en cambios neurofisiológicos, como ocurre con las emociones funcionales, las cuales tienen implicaciones para la supervivencia. Díaz (2010), en referencia a la naturaleza misma de la emoción musical, en el marco de la emergente disciplina de la neuroestética, remarca que:

La emoción musical difiere de las emociones básicas evocadas por estímulos ecológicos y sociales que involucran predominantemente zonas límbicas y paleocorticales del cerebro. Los efectos afectivos, sorprendentemente miméticos de la música, requieren mecanismos simbólicos de alta jerarquía funcionando al unísono con cosmovisiones culturales y resultan en experiencias emocionales particulares (Díaz, 2010, p. 550).

Sin embargo, este tipo de emociones a pesar de no tener una función vital, sí que consiguen intensificar las emociones básicas; como ocurre con el arte en su totalidad, cuya finalidad es provocar emociones en sus espectadores (Bisquerra, 2015).

Konečni (2008) afirma que las emociones estéticas, en contadas ocasiones, proporcionan a las personas estímulos tan significativos e intensos como los que se dan con las emociones básicas. Aunque con la escucha de la música, muchas veces, se reacciona emitiendo respuestas similares a las de cualquier emoción, como por ejemplo: actividad facial, movimiento del cuerpo o cambios de humor; éstas no son suficientemente significativas para concluir que sean emociones utilitarias. De hecho, no siempre hay respuesta emocional con la escucha de la música, y cuando ésta se da, se puede exteriorizar de diferentes formas, ya que intervienen numerosos factores que pueden interactuar o presentarse de forma aislada, tal y como indica la *Figura 20*.



**Figura 20.** Adaptación del esquema sobre las emociones estéticas.  
Fuente: Konečni, 2008, p. 124.



De acuerdo con este esquema, hay muchas ocasiones en las que la exposición a la música no implica ningún tipo de respuesta personal, sin embargo, cuando ésta se da, gracias a la realización de una valoración cognitiva consciente, es cuando aparecen los escalofríos y las emociones, los cuales pueden experimentarse de forma aislada o conjuntamente.

Los escalofríos, motivo de estudio y debate en un gran número de investigaciones sobre las respuestas emocionales de la música, suelen ser fruto de una valoración positiva y agradable que el oyente realiza a partir de la música que percibe. Éstos acostumbran a ir acompañados de respuestas neurofisiológicas como palpitaciones, un “nudo” en la garganta, alteración de la respiración, etc., y respuestas comportamentales como risas, lloros, suspiros, etc. (Harrison y Loui, 2014; Nagel, Kopiez, Grewe, y Altenmüller, 2008; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher y Zatorre, 2011).

Las emociones estético-musicales se desencadenarán gracias a la escucha activa de la música, la cual, pese a tener un carácter holístico está conformada por diferentes elementos sonoros que pueden influir de una manera u otra en las respuestas emocionales de las personas, tal y comprobaremos en el siguiente apartado.

### **1.4.3 Elementos sonoros y respuestas emocionales**

El primer referente significativo por lo que respecta a los estudios sobre emociones musicales fue llevado a cabo por Hevner (1936), y consistía en la audición de diferentes piezas y la aplicación de un listado de adjetivos como el de la *Figura 21*, con el fin de que los participantes pudieran relacionar cada pieza con los adjetivos emocionales que experimentaban. Hay que destacar que este círculo es considerado como el antecesor directo del modelo circuplejo de las emociones (Russell, 1980), expuesto en el apartado 1.1.3 del presente documento.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el citado estudio, los parámetros musicales del *tempo* y el modo (mayor y menor), fueron los que más repercusión tuvieron en las emociones experimentadas. La autora remarcó que las conclusiones que se podían extraer del estudio tenían que interpretarse con cautela, puesto que los resultados obtenidos podrían estar influenciados por diferentes variables, como el tipo de música empleada, el estado de ánimo de los oyentes, la compleja interacción que se da siempre

entre los diferentes parámetros que conforman una pieza musical, etc. Factores que deberá tener en cuenta cualquier investigador interesado en el tema (Hevner, 1936).



**Figura 21. Adaptación del esquema sobre la lista de adjetivos de Hevner.**  
Fuente: Hevner, 1936, p. 249.

A pesar de la repercusión de este primer estudio, no será hasta la década de 1990 cuando se empiece a investigar de forma significativa acerca de la relación existente entre los parámetros sonoros y las respuestas emocionales que suscitan. A partir de un meta-análisis de las investigaciones llevadas a cabo para esclarecer dicha relación (Juslin y Laukka, 2004), exponemos los parámetros musicales más estudiados junto con las conclusiones más consensuadas:

- La **velocidad del tiempo** de una pieza musical influye directamente en el *arousal* del oyente: cuanto más rápida es una pieza, más se estimula quien la escucha. Por lo que respecta a la valencia de las emociones, los *tempos* rápidos se asocian generalmente con emociones como la excitación, la felicidad, el gozo o la rabia, mientras que los

*tempos* lentos van asociados con la tristeza, la tranquilidad, la ternura o el disgusto (Zwaag, Westerink y Broek, 2011).

- El aumento de **intensidad** es directamente proporcional al aumento de *arousal*. Las piezas musicales cuya intensidad predominante es *forte* excitan más que las piezas con dinámicas más *piano*. Los cambios de intensidad a lo largo de una misma pieza también son causantes de algunas emociones, como por ejemplo, el miedo producido por un cambio súbito de *piano* a *forte* (Salimpoor, Benovoy, Longo, Cooperstock y Zatorre, 2009).
- Los **modos** mayor y menor, referentes a la organización tonal de cada pieza musical, van asociados a sensaciones de alegría y tristeza, respectivamente (Hunter, Schellenberg y Schimmack, 2010), aunque no es una asociación innata, sino que se establece alrededor de los 8 años (Gerardi y Gerken, 1995).
- El uso del **sistema tonal** en la composición de una obra proporciona sensación de familiaridad y estabilidad en el oyente; contrariamente, el sistema atonal se traduce por incertidumbre y rabia (Juslin y Laukka, 2004).
- Los **intervalos melódicos** que conforman las melodías de una pieza musical, si son unísonos, octavas, cuartas o quintas justas transmiten sensación de placer; en cambio, las segundas menores o los tritonos aumentan el *arousal*. Posiblemente, éste ha sido el parámetro menos estudiado, porque la sensación percibida depende en gran medida del contexto donde están inmersos y su función dentro de una melodía determinada (Costa, Fine y Ricci, 2004).
- La **armonía**, si es consonante y sencilla se asocia con emociones relacionadas con la ternura, la solemnidad, la alegría y la serenidad; por el contrario, una armonía disonante y compleja en un contexto consonante se asocia con emociones como la agitación, la tensión o el miedo, cuya valencia es negativa y el *arousal* muy activo. (Flores-Gutiérrez *et al.*, 2007)
- Los **ritmos** regulares y fluidos se asocian con emociones como la tranquilidad, alegría, serenidad, etc., hecho que cambia totalmente con el uso de ritmos irregulares y complejos, los cuales alteran el *arousal* (Scherer, 2004).

A modo de síntesis presentamos la *Figura 22*, donde se exponen cinco emociones básicas y los elementos sonoros que sirven para evocarlas o provocarlas.

Caract. musicales	Felicidad	Tristeza	Rabia	Miedo	Ternura
<i>Tempo</i>	✓ Rápido ✓ Pocos cambios	✓ Lento	✓ Rápido ✓ Pocos cambios	✓ Rápido ✓ Muchos cambios	✓ Lento
Variaciones de tempo	✓ Pequeñas	✓ Grande ( <i>rubato</i> )	✓ Pequeñas	✓ Muy grande	✓ Moderadas
Ritmo	✓ Regular y fluido	✓ <i>Ritardando</i>	✓ Complejos ✓ Cambios súbitos ✓ <i>Accelerando</i>	✓ Espasmódico	—
Modo	✓ Mayor	✓ Menor	✓ Menor	✓ Menor	✓ Mayor
Armonía	✓ Consonante	✓ Disonante	✓ Atonal ✓ Disonante	✓ Disonante	✓ Consonante
Intensidad	✓ Media-alta ✓ Pocos cambios	✓ Baja ✓ Cambios moderados	✓ Alta ✓ Pocos cambios	✓ Baja ✓ Muchos cambios y rápidos	✓ Media-baja ✓ Pocos cambios
Altura	✓ Alta ✓ Muchos cambios ✓ Ámbito ancho	✓ Baja ✓ Ámbito estrecho	✓ Alta ✓ Pocos cambios	✓ Alta ✓ Ámbito ancho ✓ Contrastes	✓ Baja ✓ Ámbito estrecho
Entonación	✓ Ascendente	✓ Plana ✓ Descendente	✓ Acentos en notas inestables tonalmente	—	—
Intervalos	✓ 4ª y 5ª justas	✓ Pequeños (2ª menor)	✓ 7ª mayor y 4ª aument.	—	—
Articulación	✓ <i>Staccato</i> ✓ Muchos cambios	✓ <i>Legato</i> ✓ Pocos cambios	✓ <i>Staccato</i>	✓ <i>Staccato</i> ✓ Muchos cambios	✓ <i>Legato</i> ✓ Pocos cambios
Timbre	✓ Brillante	✓ Aburrido	✓ Afilado	✓ Suave	✓ Suave
Ataque	✓ Rápido	✓ Lento	✓ Rápido	✓ Suave	✓ Lento
<i>Vibrato</i>	✓ Media velocidad	✓ Pequeño y poco	✓ Mucho y media velocidad	✓ Poco y alta velocidad	✓ Poco y media velocidad
Micro-estructura	✓ Regular	✓ Irregular	✓ Irregular	✓ Irregular	✓ Regular

**Figura 22. Emociones y elementos sonoros.**  
Fuente: Juslin y Laukka, 2004.

Todos estos resultados expuestos han servido como fundamentos para la mejora del estudio sobre el conocimiento de las emociones musicales, no obstante, algunas de las relaciones citadas han sido investigadas de forma aislada, olvidando en muchas ocasiones que la música está formada por la interacción continua de todos los elementos que la conforman y sus respuestas emocionales dependen de múltiples factores, es decir, todo el proceso músico-emocional tiene un carácter sistémico. Como afirman Campayo y Cabedo:

El hecho de concretar la naturaleza del estímulo musical que provoca respuestas emocionales es complejo; también lo es el mecanismo para medir la emoción inducida en la persona. Ésta depende de factores como el genético, el sociocultural, el histórico, el educacional, el personal y el situacional. Dichos factores provocan que el comportamiento o respuesta psicológica ante un mismo estímulo musical sea distinto (Campayo y Cabedo, 2016, p. 129).

Esta es la razón por la que los estudios actuales que se llevan a cabo desde campos diversos como la psicología de la música o la neurociencia, intentan aplicar los nuevos avances científicos, como por ejemplo, el uso de neuroimágenes (Koelsch, 2014; Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011) o instrumentos tecnológicos como el ESM (*Experience-Sampling Methodology*) o el CRDI (*Continuous Response Digital Interface*) (Schubert, 2010), para conseguir resultados confiables, teniendo en cuenta la naturaleza holística de la música y los contextos naturales y ecológicos donde se da.

Los resultados obtenidos hasta el momento acerca de las respuestas emocionales suscitadas por los elementos sonoros que conforman la música, han sido aprovechados por numerosas disciplinas como la musicoterapia, el *marketing* o los audiovisuales con el fin de alcanzar objetivos diversos. La musicoterapia, por ejemplo, a través de distintos elementos musicales, pretende conseguir una regulación emocional para favorecer el bienestar del oyente, manteniendo el estado de ánimo percibido, lo que se conoce como “ISO presente”, o intentándolo cambiar mediante el “ISO complementario” (Gustems y Calderón, 2016). Desde el *marketing* se utiliza la música para variar el comportamiento del consumidor con el objetivo de motivarlo a comprar, a desear determinados productos o a actuar de una forma determinada (North y Hargreaves, 2010). Asimismo, en los audiovisuales, mientras que la imagen centra la atención del espectador, el sonido se encarga de complementarla aportando todo tipo de informaciones, emociones y significados que acabarán modificando la imagen mental que tiene representada el espectador. Como afirman Gustems (2012) y Radigales (2007), la música vinculada a la imagen tiene más poder del que aparenta, pudiendo contribuir a alterar su significado enfatizando especialmente el plano emocional.

## Capítulo 2

# Adolescencia y música

2.1.- Adolescencia: delimitación  
conceptual

2.2.- Características de la  
adolescencia

2.3.- La música en la adolescencia

---

Los adolescentes son los agentes principales de nuestra investigación, por ello, dedicaremos el capítulo 2 a conocer minuciosamente qué es la adolescencia y cómo ha ido variando este concepto a lo largo del tiempo hasta llegar a nuestros días. También indagaremos acerca de las características específicas y las particularidades de los adolescentes actuales; cómo son y cómo se desarrollan a nivel corporal, cognitivo y socioemocional.

El último apartado del presente capítulo, lo dedicaremos a conocer el binomio inseparable que se establece entre los conceptos de adolescencia y música; la significativa funcionalidad que desempeña la música durante la adolescencia, así como el abanico de posibilidades que tienen los adolescentes para aprender música, es decir, la oferta educativo-musical a la que tienen acceso los adolescentes en la actualidad.



## 2.1 Adolescencia: delimitación conceptual

No existe una definición universal y consensuada sobre la noción de adolescencia; ésta ha ido variando y adquiriendo múltiples denotaciones y delimitaciones a través de las diferentes épocas, culturas y sociedades.

Para conocer de forma pormenorizada la evolución del término adolescencia, iniciaremos este apartado con una reseña histórica, y seguidamente nos centraremos en las principales perspectivas y teorías sobre el estudio de la adolescencia, difundidas a lo largo del s. XX, que han servido como génesis para la investigación y la concepción actual del término. Finalmente, a partir de todo lo expuesto, intentaremos ofrecer una caracterización sobre qué significa ser adolescente en la actualidad.

### 2.1.1 Reseña histórica

Si echamos la vista atrás, encontramos que el interés por el estudio de las características de los jóvenes se remonta hasta las civilizaciones más antiguas. De acuerdo con Mendoza (2008), uno de los primeros indicios documentados sobre la condición adolescente lo encontramos en la sociedad sumeria, donde los hijos varones de las familias más poderosas empezaban la escuela antes del inicio de la pubertad y durante algunos años eran preparados para ejercer actividades profesionales exclusivas de los adultos. Esta prolongada transición hacia la adultez, considerada por muchos autores como adolescencia, era una creación cultural ligada a la escuela y al aprendizaje de la escritura.

En la cultura griega, algunos filósofos como es el caso de Platón y su discípulo Aristóteles trataron de definir cómo eran los jóvenes y la educación que debían recibir. Platón, por ejemplo, en el libro III de su obra *La República* explica que la educación de los adolescentes, tal y como ya hemos comentado en el capítulo anterior, se basará en las costumbres y en las artes que postulan los dioses:

Un dios ha entregado a los hombres dos artes, la música y la educación física, para el valor y la filosofía, no para el alma y para el cuerpo, a no ser secundariamente, sino para que aquellas dos vayan en armonía la una con la otra, tensándose y aflojándose hasta alcanzar el punto adecuado (Platón, 2008, pp. 305-306).

Además de aspectos educativos, Platón aprovecha algunos de sus pasajes para hacer referencia al comportamiento de los jóvenes adolescentes:



Cuando los muchachos han llegado a probar los argumentos dialécticos, se sirven de ellos como si estuviesen en un juego, tomándolos siempre como base de sus objeciones. Y a imitación de los que los contradicen, refutan a su vez a los demás y gozan como cachorros, maltratando y denostando a cuantos se acercan hasta ellos (Platón, 2008, p. 493).

Por su parte, Aristóteles en el segundo libro de *El arte de la retórica* dedica todo el capítulo XII a los jóvenes, a los cuales se refiere de la siguiente forma:

Son por carácter concupiscentes, y decididos a hacer cuanto puedan apetecer [...]. Seguidores de los placeres del amor e incontinentes en ellos. Son fácilmente variables y en seguida se cansan de sus placeres [...]. Son apasionados y de genio vivo, capaces de dejarse llevar por sus impulsos. Su alto aprecio por el honor hace que no soporten ser menospreciados, y que se indignen si imaginan que se los trata injustamente [...], su predisposición a la esperanza les hace sentirse equiparados con las cosas magnas, y esto implica tener ideas exaltadas. Preferirían siempre participar en acciones nobles que en acciones útiles, ya que su vida está gobernada más por el sentido moral que por el razonamiento [...]. Quieren más que a los hombres mayores a sus amigos, allegados y compañeros, porque les gusta pasar sus días en compañía de otros [...]. Aman demasiado y odian demasiado y así con todo [...]. Adoran la diversión y por consiguiente el gracioso ingenio que es la insolencia bien educada (Aristóteles, 2005, pp. 191-193).

Siglos más tarde, en la Edad Media y en el Renacimiento, para pasar de la niñez a la edad adulta se practicaban los ritos de la pubertad o ritos de paso que variaban según la clase social y la cultura; estos ritos, tal y como afirma Genep (1986) tenían una connotación sexual, en tanto que señalaban que el individuo se convertía en hombre o mujer, o que tenía la aptitud para serlo, de esta manera se dejaba la infancia para pasar a la vida adulta. Entre la nobleza y la burguesía, estos ritos significaban la presentación en sociedad, en cambio, entre campesinos y artesanos representaba su incorporación a la vida laboral, el pasaje de aprendiz a maestro. A pesar de los múltiples cambios que se experimentan a lo largo de toda esta etapa vital, la sociedad no los tendrá en cuenta, como afirma Paqualini:

Desde los griegos hasta el siglo XVII, el niño es visualizado como un adulto en miniatura. Se pensaba que tenía los mismos intereses que sus padres y se lo trataba con dura disciplina. La edad no era considerada como factor importante ni revelador de la experiencia (Pasqualini, 2010, p. 40).

Pero esta visión empezará a cambiar paulatinamente con la llegada de la Ilustración y el Romanticismo en el s. XVIII, que traen consigo el comienzo de la alfabetización de la sociedad. La adolescencia se convertirá en un tema recurrente de la literatura romántica, especialmente en el movimiento *Sturm und Drang*, inaugurado por autores como Herder, Schiller o Goethe. La persona adolescente se caracterizará por vivir

una etapa de polaridades, en la que existe una contradicción constante entre euforia y disforia, egoísmo y altruismo, soledad y ansia de amistad y vida grupal (González, 2001).

El filósofo Jean-Jaques Rousseau fue uno de los primeros en estudiar la adolescencia desde una perspectiva pedagógica-moralizante; de hecho, dedica los libros III y IV de su obra *Emilio, ó De la educación*, a tratar sobre esta etapa y sus diferentes fases. En estos libros se refiere a la adolescencia como:

Un segundo nacimiento en el que el hombre comienza a entrar verdaderamente en la vida, y nada de lo humano le será jamás extraño. Hasta este momento vuestros cuidados no eran sino juegos de niños y ahora adquieren verdadera importancia (Rousseau, 1821, p. 297).

La adolescencia, lejos de ser un impedimento para la educación, puede convertirse en un poderoso aliado para perfeccionarla, pues de los primeros efectos del corazón, se originan las primeras voces de la conciencia, también los primeros afectos y efectos del odio y del amor, originando con esto la justicia y la bondad, haciendo hincapié en que no es posible establecer ninguna ley natural basándonos solo en la razón, sino que necesario es acudir a la conciencia (Rousseau, 1821, p. 333). Si un tiempo hay para disfrutar de la vida es el fin de la adolescencia, en que se ha cobrado el mayor vigor de las facultades del cuerpo y el alma (Rousseau, 1821, p. 264).

Ya en el s. XIX, con la revolución industrial empieza un cambio en el estilo de vida, los campesinos no deseaban que sus hijos se quedaran en el campo, sino que mejoraran su estatus social trabajando como obreros en las fábricas situadas cerca de las grandes urbes, a pesar de las duras condiciones laborales que éstas ofrecían. Por otra parte, los adolescentes y los jóvenes de clase media y alta ambicionaban trabajar en empleos de oficina, en el área administrativa, contable y de organización. Ante esta nueva situación laboral se produce un aumento en la necesidad de mano de obra cualificada, tanto para trabajar en fábricas como en oficinas, por ello los adolescentes requirieron de una preparación más prolongada, reflejada en el aumento progresivo de los años de escolaridad obligatoria en los países europeos. Esta prolongación escolar hasta bien entrada la adolescencia trajo consigo la división de los alumnos en grupos de edades y el establecimiento de cursos en las escuelas, lo cual facilitó la concienciación social sobre la existencia de la adolescencia como una etapa vital (Pasqualini, 2010).

La adolescencia como fenómeno resultante de una escolaridad prolongada se fue extendiendo en el conjunto de las sociedades industriales. Ya no era solo un privilegio de los hijos varones de las familias más poderosas, como había ocurrido en Sumeria y en otras grandes civilizaciones históricas, sino progresivamente se convirtió también en algo de lo que podían beneficiarse la generalidad de las muchachas y los muchachos (Mendoza, 2008, p. 38).

A principios del s. XX Hall publicó su obra *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1904), considerada por muchos como el primer tratado teórico sobre la psicología del adolescente. Es un compendio en el que se presenta una visión romántica de la adolescencia caracterizado por un *Storm and Stress*, concepto equivalente al *Sturm und Drang* de los románticos alemanes. Hall definía la adolescencia como una etapa difícil de la vida que se extendía desde los 12-13 años hasta los 22-25. Muy en la línea de Rousseau, habla de la adolescencia como de un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad, una época de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de repugnancia hacia la escuela y la familia, etc.

Hall, basándose en las teorías evolucionistas de Lamarck (1809), Darwin (1859) y Haeckel (1886) elaboró un modelo psicológico propio denominado “teoría de la recapitulación”, la cual sostenía que el desarrollo de cada individuo sintetiza la evolución de su especie, es decir, que cada etapa vital correspondería a una fase evolutiva de la Humanidad: se inicia con el animal primitivo, periodo de salvajismo, y acaba con un estilo de vida más civilizado, que caracteriza la madurez. En relación con la adolescencia, Hall consideraba que había una equivalencia entre esta etapa vital y el periodo prehistórico caracterizado por las migraciones de masas, las batallas y el culto a los héroes. Esto, según él, está genéticamente determinado y en su teoría no habría lugar para las influencias del entorno (Lutte, 1991).

A partir de estos años empieza la era del adolescente o preocupación actual por los jóvenes, en la que la contribución principal no fue tanto el descubrimiento de la adolescencia sino más bien la invención del adolescente, de la juventud, cuya definición social se determina por un proceso biológico de maduración (Kett, 1977).

Tres cambios de carácter sociológico contribuyen en el nacimiento de este nuevo fenómeno: la implantación de la educación obligatoria hasta los 16 años, que además de prolongar el período de control de la autoridad externa sobre el o la joven, ofrece un entrenamiento en las habilidades y destrezas indispensables para trabajar y funcionar dentro de un complejo sistema económico e industrial; la promulgación de leyes que prohibían explícitamente el trabajo infantil, que a su vez alargaban el período de dependencia económica de los padres y alejaban a los jóvenes obreros no cualificados del mercado laboral; y la creación de procedimientos legales especiales para los jóvenes, diferentes del de los adultos y los niños, que hicieron posible el reconocimiento legal de su responsabilidad, que estaba limitada por carecer del estatus de adultos (Bakan, 1972; citado por Muñoz, 2000, p. 107).

### 2.1.2 Perspectivas y teorías

A lo largo del s. XX, la adolescencia como grupo social particular, diferente a otros grupos ya existentes como la infancia o la vejez, se fue instalando paulatinamente en la sociedad a través de elementos diversos como la imagen personal, el cine, la música... Esta es la razón por la que el fenómeno adolescente ha sido estudiado desde diferentes campos científicos, los cuales, mediante sus descubrimientos e investigaciones, han contribuido a conocer mejor esta etapa vital. Como aportaciones precursoras más significativas del concepto de adolescencia actual, consideramos oportuno citar:

- **La antropología social** de Margaret Mead (1901-1978). Esta autora, en la primera parte del s. XX, a partir de la combinación de estudios sobre adolescentes en sociedades primitivas de Samoa y Nueva Guinea, junto con la exposición de una teoría explícita del desarrollo, desde un punto de vista antropológico-cultural, dedujo que la conducta adolescente depende en un alto grado del aprendizaje cultural combinado con factores biológicos, cuestionando de esta forma la visión de Hall que se refería a la adolescencia como un período especialmente tormentoso. En las sociedades primitivas el proceso evolutivo de las personas es continuo, los niños son considerados básicamente iguales que los adultos y tienen acceso a experiencias consideradas tabú en Occidente; en cambio, en las sociedades más desarrolladas, el paso de una etapa vital a otra es discontinuo, cada etapa tiene unas características definidas, debido a la influencia de la familia, la comunidad y las sociedades a las que pertenecen; de ahí que uno debe permanecer en muchos lugares y mirar desde muchos puntos de vista para desarrollar la plena comprensión de los adolescentes (Mead, 1975).

- **La teoría de la maduración** postulada por Gesell (1880-1961). Partiendo de las posturas biologistas de Hall y Freud, este autor considera que los factores biológicos, en detrimento de los factores ambientales, determinan el desarrollo de las personas. En su teoría establece que el periodo adolescente comprende desde los 11 a los 24 años y atribuye a cada uno de estos años unas características inmutables y comunes para todos los jóvenes (Gesell, Ames e Ilg, 1977). Esta radicalidad, tal y como afirma Aguirre (1994), con los años ha resultado un tanto reductiva y distorsionante. Gesell, en contraposición a Hall, rechazaba considerar la adolescencia como una etapa turbulenta y se refería a ella como un proceso ordenado de maduración, con irregularidades debidas a los factores ambientales.

- **El psicoanálisis** de S. Freud (1856-1939), considerado junto con Hall como los precursores de la psicología de la adolescencia, se centra en la sexualidad como organizadora de la personalidad, tanto en la infancia como en la adolescencia. Aunque este autor no prestó demasiado interés por lo que respecta al desarrollo adolescente, sí lo hizo su hija Anna Freud (1895-1982), quien aportó los estudios más interesantes en relación a la interpretación del desarrollo adolescente desde el psicoanálisis. A. Freud definió la adolescencia como un periodo de contradicciones por lo que respecta a la afección, la identidad, los valores, etc., los cuales no se dan en otras etapas vitales. Estas contradicciones son las que formarán la personalidad adulta a través del tiempo (Freud, 1958). Muñoz, en su tesis sobre adolescencia afirma que:

A. Freud considera que la resolución de los problemas en esta etapa depende de la magnitud de los impulsos del ello (compulsiones instintivas), que varían genéticamente de una persona a otra; del desarrollo del yo (principio de realidad) y del superyó (conciencia moral), previos a la adolescencia, y del resultado de los mecanismos de defensa del yo previamente utilizados para controlar los impulsos del ello (Muñoz, 2000, p. 110).

De acuerdo con Muss (1986), los mecanismos de defensa a los que se refiere A. Freud pueden ser: el ascetismo, que se debe a la desconfianza generalizada contra todos los deseos instintivos; y la intelectualización, que consiste en el aumento de intereses intelectuales y el cambio de intereses concretos por otros abstractos como mecanismo de defensa contra la libido.

- **La teoría del desarrollo de la personalidad** del psicoanalista Erikson (1902-1994). Este autor, pese a ser discípulo de S. Freud relegó la sexualidad a un lugar secundario y fomentó sus postulados a partir de teorías antropológicas, estableciendo el desarrollo de la personalidad desde la niñez a la edad adulta en ocho etapas. En cada una de estas etapas el individuo tendrá que superar una tarea psicosocial; en el caso de la adolescencia (quinta etapa), la principal tarea sería el logro de la identidad, no solo a nivel intrapersonal sino también a nivel interpersonal, es decir, como miembro de una sociedad; de ahí la importancia de la influencia y la coherencia ideológica de la sociedad (Erikson, 2008). Erikson afirma que la formación de la identidad tiene lugar gracias a las identificaciones que el adolescente acumula desde la niñez y utiliza el término “moratoria psicosocial” para referirse al periodo en que el adolescente realiza diferentes pruebas, retrocede, analiza y experimenta con diferentes roles sin tener que decidirse por ninguno, con el fin de prepararse para desempeñar las responsabilidades típicas de la vida adulta, especialmente, las que tienen relación con el trabajo, la familia y la sociedad en general

(Erikson, 2004). Así, la duración de la adolescencia y el grado de conflicto emocional que experimenten los adolescentes dependerá de esa moratoria, la cual es diferente en cada sociedad (Erikson, 1980).

- **Las teorías psicosociales** encabezadas por Davis (1902-1983) y Havighurst (1900-1991) a mediados del s. XX. La antropóloga Davis (1944) define la socialización como el proceso por el cual el individuo aprende y adopta los modos, ideas, creencias, valores y normas de su cultura particular para incorporarlos a su personalidad. Para que se dé esta socialización, especialmente en la etapa adolescente, los sujetos tienen que enfrentarse a correcciones, castigos y amenazas con el fin de desarrollar conductas aceptables; el temor a este tipo de coacciones sociales recibe el nombre de “ansiedad socializada”. Este concepto fue ampliado por Havighurst (1972), quien habla de las motivaciones sociales como principal elemento del desarrollo adolescente. También se encargó de desarrollar una teoría evolutiva sobre los diferentes estadios por los que pasan las personas a lo largo de su vida, situando a la adolescencia entre los 13 y 18 años, e introduciendo el concepto de tareas evolutivas, como conjunto de aptitudes, conocimientos y actitudes que el individuo va adquiriendo con la experiencia; éstas se hallarán a mitad camino entre la necesidad individual y la exigencia social. En el caso de la adolescencia, las tareas evolutivas vendrán delimitadas principalmente por las motivaciones sociales. En cuanto a la enseñanza, ambos autores coinciden en señalar que cualquier proceso de aprendizaje en esta etapa vital consiste en un compendio entre la madurez física y las exigencias sociales (Muus, 1986).

- **La teoría del desarrollo cognitivo** de Piaget (1896-1980), quien a través de sus estudios intenta describir sistemáticamente el desarrollo de la cognición en las diferentes etapas vitales de las personas, basándose en la maduración biológica que éstas experimentan. En el caso de la adolescencia se producen cambios intelectuales muy profundos, ya que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos; ya no se siente inferior, sino que está al mismo nivel, alcanza el conocido como “pensamiento formal” (Piaget e Inhelder, 1997). Este tipo de pensamiento, que aparece alrededor de los 11-12 años, supone la desvinculación de la lógica concreta de los objetos; el adolescente manipula ideas en lugar de limitarse a manipular objetos como hacía anteriormente, es capaz de elaborar y comprender teorías y conceptos abstractos, y razonar sobre la base de hipótesis (Piaget, 1969).

- **La teoría del desarrollo moral** de Kohlberg (1927-1987). A partir de los postulados expuestos por Piaget en su libro *El criterio moral en el niño* (1971) y en su teoría sobre el desarrollo cognitivo, Kohlberg (1981) estableció tres niveles fundamentales de desarrollo moral (preconvencional, convencional y postconvencional) distribuidos en seis estadios progresivos y acumulativos de orientación o juicio moral, los cuales se van consolidando gracias al desarrollo cognitivo, a la participación en una sociedad determinada y a la asunción de roles dentro de ésta (Hersh, 1979). En el nivel preconvencional, el razonamiento moral se basa en los intereses concretos de los individuos implicados, es decir, se actúa con el fin de evitar castigos o conseguir recompensas. Este nivel caracteriza sobre todo las conductas morales de los niños, aunque también de algunos adolescentes y adultos. En el nivel convencional, los problemas morales se enfocan desde una perspectiva menos egocéntrica, como miembro integrante de una sociedad, donde se tienen en cuenta las reglas establecidas por la tradición o las autoridades del grupo o la sociedad a la que se pertenece. Este nivel suele surgir en la adolescencia y permanece en el razonamiento de la mayoría de los adultos. En el nivel postconvencional, los juicios morales se basan en principios universales objetivos que van más allá de la autoridad de las personas, grupos o de la sociedad en general, son los principios que deben fundamentar las reglas sociales. Este nivel, el más difícil de alcanzar, puede surgir durante la adolescencia o al comienzo de la adultez, y caracteriza el razonamiento de una minoría de adultos. No existe una equivalencia absoluta entre los diferentes niveles y una edad determinada, dentro de cualquier grupo de edad se pueden encontrar personas situadas en los diferentes estadios.

A través de todas las teorías expuestas hemos observado cómo la etapa adolescente, considerada como un proceso socio-evolutivo diferenciado, nace a caballo entre los siglos XIX y XX, y ha sido estudiada de forma científica desde múltiples posicionamientos, aportando cada uno de ellos diferentes aspectos y contextualizando el amplio fenómeno que es la adolescencia en la actualidad.

### 2.1.3 Definición

Ninguna teoría científica queda, con el avance de la investigación, en su formulación primera, por ello a partir de la evolución de estas primeras teorías expuestas, junto con la revisión de otras más actualizadas y de nueva creación, intentaremos, no tanto conceptualizar de forma concreta el término adolescencia, sino ofrecer una definición de carácter holístico a partir de un compendio de generalidades, determinadas en todo momento por la sociedad y el periodo histórico en que vive cada adolescente. Considerando estas características, somos conscientes de la dificultad que esto entraña, ya que se trata de un fenómeno heterogéneo en constante evolución que debemos ubicar dentro de un marco biológico, histórico y sociocultural determinado, a partir del cual se pueden inferir unos rasgos más o menos constantes y universales como son los cambios fisiológicos, unidos a otros rasgos más cambiantes y particulares como la influencia socio-cultural de cada momento, y todo esto mediado por los rasgos personales de cada adolescente como sus capacidades cognitivas, su personalidad, etc.

Por lo tanto, podemos decir que la adolescencia que hoy conocemos, encuadrada en la sociedad española de principios del s. XXI, se caracteriza por ser una etapa vital situada entre la infancia y la adultez social, en la que los jóvenes se forman a través de la educación secundaria obligatoria desde los 12 a los 16 años, y posteriormente el bachillerato o ciclos formativos, para acabar en la universidad o incorporarse al mundo laboral. Durante esta etapa los adolescentes, dependientes tanto legal como económicamente de sus progenitores, desarrollan su propia cultura y adquieren un estilo de vida caracterizado por unos valores y unos productos de consumo representativos de esta etapa, los cuales están relacionados con unas determinadas modas, músicas, revistas, videojuegos, etc. (Pasqualini, 2010).

El mundo adolescente es muy heterogéneo pese al trato y la consideración homogénea atribuida por la sociedad. De acuerdo con Castillo, “no hay adolescencia, sino adolescencias y adolescentes” (Castillo, 1999, p. 51), puesto que cada uno de éstos establecerá un tipo de relaciones socioemocionales determinadas, vivirá un proceso de maduración único, adquirirá unos valores específicos, etc., los cuales serán diferentes en cada caso.

Actualmente la adolescencia constituye una etapa evolutiva más larga de lo que fue para las generaciones anteriores, el inicio y el final de este periodo se ha ido



ensanchando progresivamente por razones diversas como la alimentación, la dilatación de la formación, el aumento de la esperanza de vida, etc., de modo que su edad de comienzo es cada vez más temprana y su momento final se retrasa hasta una edad más avanzada (Tanner, 1986). En cuanto a su delimitación, no existe un consenso generalizado, cada autor basándose en diferentes referentes, establece unas edades determinadas. En el caso de la edad de comienzo, prácticamente todos los autores coinciden con establecerla al inicio de la pubertad, que oscila entre los 8 y los 14 años (Martín, Calleja y Navarro, 2009; Rodríguez-Tomé, 1994); y el final, donde encontramos más discrepancias, puede ir desde los 19 años que establece la Organización Mundial de la Salud (2015) hasta casi los 30, según Aguirre (1994). La larga duración de esta etapa vital es la causa por la que existen diferencias notables entre personas situadas en edades límite, como por ejemplo un adolescente de 12 años y otro de 19. El primero apenas acaba de superar la infancia, mientras que el segundo está próximo a alcanzar la madurez propia de los adultos. Por tanto, de acuerdo con Del Valle (2001), se puede afirmar que dentro del gran grupo de los adolescentes concurren diversos subgrupos de personas que experimentan momentos vitales distintos.

Otra característica digna de mención respecto a la imagen del adolescente, es la consideración de éste como persona problemática y conflictiva sumida por sus agitaciones emocionales. Esta concepción sobre la adolescencia basada, como hemos visto anteriormente, en definiciones de tinte romántico como la descripción de Rousseau o en algunas teorías como las de Hall y Freud, ha perdurado durante muchas décadas, pero en los últimos años ha quedado obsoleta, dejando al descubierto en muchos casos cierta falta de rigor científico. Hoy en día no se habla tanto de etapa tormentosa, sino más bien de un proceso vital dinámico por lo que respecta a los cambios externos e internos que se producen en la persona y que pueden comportar ciertos problemas de ajuste, al igual que ocurre con los cambios que se producen en otras etapas vitales como la infancia o la vejez. Este ajuste no es homogéneo en todas las personas ya que influyen e interactúan una amplia diversidad de variables, por ello el adolescente tendrá que adaptarse a las novedades que suponen los cambios físicos, intelectuales y socioemocionales propios de esta edad, los cuales estarán fuertemente influenciados por el contexto en el que vive (Secadas y Serrano, 1981).

## 2.2 Características de la adolescencia

A partir de la conceptualización del término adolescencia, tratado en el punto anterior, y con el fin de conocer mejor los sujetos participantes en nuestro estudio, el apartado que sigue lo dedicaremos a profundizar acerca del desarrollo y los principales cambios que se dan en los adolescentes tanto a nivel corporal, como a nivel cognitivo y a nivel socioemocional. Conocer cómo el adolescente a partir de la pubertad cambia su físico para convertirse en adulto; cómo evoluciona en cuanto a su forma de pensar y procesar la información; y por último, el punto más interesante por lo que respecta a nuestro estudio, cómo desarrolla su mundo intrapersonal e interpersonal, es decir, de qué forma consolidará aspectos como la autoestima, la identidad personal, las relaciones con los demás, etc.

### 2.2.1 Desarrollo corporal

El umbral de la adolescencia se sitúa en la pubertad, considerada como la etapa en la que el cuerpo del niño se transforma, a través de unos cambios biológicos, en adulto. El concepto de pubertad deriva de la palabra latina *pubescere* que significa cubrirse de pelo, en la actualidad este concepto va más allá y hace referencia a todos los cambios de tipo biológico que se dan, generalmente, al inicio de la adolescencia y finaliza cuando la persona adquiere la talla adulta y una plena maduración sexual.

Algunos autores se refieren a la pubertad como una etapa anterior a la adolescencia (Secadas y Serrano, 1981), pero la mayoría la incluyen dentro de ésta. Por ejemplo, Rodríguez-Tomé expone que “no conviene establecer ninguna distinción cronológica entre pubertad y adolescencia, ya que todos los cambios que se producen, independientemente de la tipología que sean, están interrelacionados” (Rodríguez-Tomé, 1994, pp. 87-88).

De acuerdo con Arnett, especialista en la adultez emergente, “estos cambios pese a ser similares en todas las culturas han ido modificándose a través del tiempo y por la interacción de influencias culturales” (Arnett, 2008, p. 34). A partir de estudios como el de Eveleth y Tanner (1990) se ha demostrado que en los últimos 150 años las dimensiones físicas de la población han ido variando, los niños crecen y maduran más rápidamente que las generaciones anteriores debido a múltiples factores como la sanidad, la influencia de las tecnologías, la alimentación, etc., este fenómeno se conoce con el

nombre de “cambio secular en el crecimiento”. Por ejemplo, en el caso de la maduración sexual se ha demostrado una tendencia secular de descenso en la edad de la *menarquía* (primera menstruación). Según los datos recopilados desde 1850, en el continente europeo se ha producido un adelanto en la edad de la primera menstruación de unos 4-5 años, pasando de los 16 y 17 años, a la media actual de 12 años y 6 meses (Aguirre, 1994).

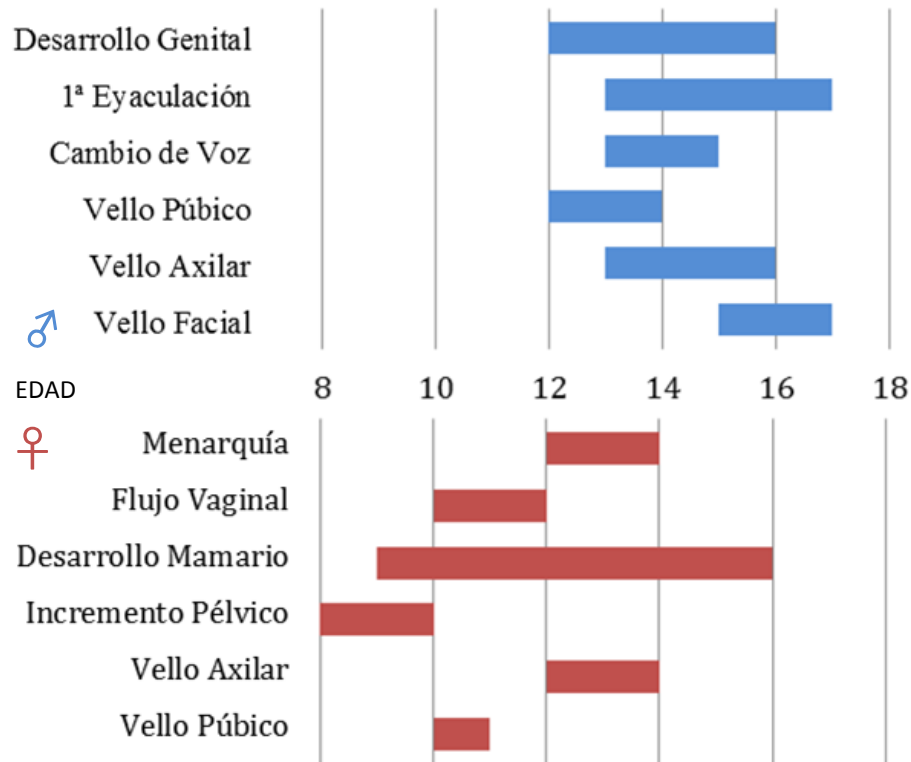
La *menarquía*, pese a no coincidir con el inicio de la pubertad, se ha convertido en un indicador característico de este periodo, por ser el único aspecto del desarrollo de la pubertad del cual se tienen registros que se remontan muchas décadas atrás. En cambio, referente a la *semenarquía*, considerada como el análogo más cercano a la menarquía en los chicos, existen muy pocos estudios debido a las negativas connotaciones morales atribuidas a la masturbación en la cultura occidental (Arnett, 2008).

Hasta el final de la niñez, el desarrollo físico de las personas es constante y gradual, pero con el inicio de la pubertad esta regularidad se ve alterada radicalmente, se produce una revolución biológica en la que el cuerpo sufre una rápida metamorfosis, cambiando de forma notoria su anatomía, su fisiología y su apariencia física. Estas modificaciones morfológicas, provocadas fundamentalmente por una secreción diferente de hormonas, empiezan en las niñas entre los 8-13 años y en los niños un año más tarde aproximadamente. Las proporciones del cuerpo que hasta entonces diferían de modo discreto entre varones y mujeres, comienzan a diferenciarse dimensionalmente y morfológicamente.

Se produce el conocido como “estirón” del crecimiento adolescente (Tanner, 1971), consistente en un rápido aumento de estatura y una serie de transformaciones que evidencian la maduración sexual. Esta maduración sexual se lleva a cabo a través del desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios. Los primarios están relacionados con los órganos sexuales y su desarrollo se refleja a través de la producción de óvulos en las mujeres y la producción de espermatozoides en los varones; por otro lado, los caracteres sexuales secundarios, son aquellos relacionados con las funciones indirectas de la reproducción, es decir, aquellos que ayudan a diferenciar los cuerpos de hombres y mujeres, independientemente de sus órganos sexuales (Rodríguez-Tomé, 1994).

A grandes rasgos, en los varones la maduración sexual se percibe con el crecimiento del vello púbico, axilar y facial; el desarrollo de los genitales y la primera eyaculación; el cambio de voz; la extensión del diámetro óseo de la cintura escapular; y

el desarrollo muscular. En las mujeres, esta maduración se percibe a través del aumento de vello pubiano y axilar; el desarrollo mamario y la primera menstruación; el aumento de la masa del tejido adiposo; y el ensanche de la estructura ósea de la pelvis. Toda esta transformación morfológica se produce progresivamente siguiendo los estadios indicados en la *Figura 23*.



**Figura 23. Desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios.**  
Fuente: Adaptación de Aguirre, 1994, p. 46.

De acuerdo con De Llanos (1994) todos estos cambios corporales van generalmente acompañados de un sentimiento de extrañez por parte del adolescente, ya que éste tendrá que hacer frente a su nuevo Yo corporal y conformar en torno al mismo una nueva identidad. En los apartados que siguen comprobaremos como la relación e interacción existente entre estos cambios corporales y los cambios intelectuales y socioemocionales, modificarán su forma de ser, pensar y actuar.

### 2.2.2 Desarrollo cognitivo

Tal y como hemos comprobado en el capítulo anterior, el concepto de inteligencia y su desarrollo en todas las edades, ha estado ligado durante prácticamente todo el s. XX a la adquisición de un conjunto de operaciones lógico-formales y lingüísticas, excluyendo elementos tan importantes como el contexto, la cognición social o el pensamiento crítico. De acuerdo con Corral:

Si comparamos los adolescentes actuales con los adolescentes de hace unas décadas encontraremos que, con las diferentes generaciones, el desarrollo cognitivo de las personas ha ido mejorando, lo cual demuestra que los cambios tecnológicos, sociales, culturales y educativos no se pueden obviar en el estudio del desarrollo intelectual (Corral, 2003, p. 206).

Partiendo de esta premisa, trataremos de conocer el desarrollo cognitivo adolescente desde diferentes enfoques y teorías con el fin de comprender mejor este amplio proceso multidimensional.

Sin lugar a dudas, la teoría que más repercusión ha tenido respecto al desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia es la que formuló Piaget junto con Inhelder (1996, 1997), citada en el apartado anterior. Estos autores utilizan el concepto de “estadio” para referirse a las capacidades cognoscitivas que posee cada persona y la forma en cómo se organizan. En su teoría describen diferentes estadios por los que pasa el pensamiento de las personas desde que nacen hasta que son adultos. Cuando nacen se encuentran en el estadio sensoriomotor, basado en el aprendizaje a través de la coordinación entre los sentidos y las actividades motrices. Desde los 2 a los 7 años se pasa por el estadio preoperacional, basado en el conocimiento del mundo a través de la función simbólica, es decir, el niño puede representar mentalmente aquello que conoce a través de los sentidos. Entre los 7 y los 11 años sigue el estadio de las operaciones concretas, en el que se dan las primeras operaciones mentales, lo cual significa que se mejorará la comprensión del mundo en el que se vive a través de razonamientos empírico-inductivos, aunque el aprendizaje aún estará muy relacionado con los datos sensoriales. Con la adolescencia se llega al estadio de las operaciones formales que comienza alrededor de los 11 años y termina en algún momento entre los 16 y los 20 años. En este estadio el adolescente empieza a liberarse de los datos sensoriales y la experiencia como medios principales para el aprendizaje y empieza a ser capaz de razonar acerca de tareas y problemas complejos con múltiples variables.

Esta teoría, por lo que respecta a la adolescencia, se centra principalmente en aspectos lógico-matemáticos, estableciendo que con el paso del tiempo el adolescente se aleja del mundo real, de lo directamente percibido, para adentrarse en el mundo de las hipótesis y sus comprobaciones, desarrollando el pensamiento abstracto. Se utiliza un razonamiento hipotético-deductivo propio de la ciencia, así como el pensamiento proposicional y la deducción, mediante los cuales el adolescente podrá elaborar mentalmente las consecuencias lógicas que ocurrirían en cada una de las hipótesis si fueran ciertas y de esta forma asignar un grado de validez, que comprobará en la realidad antes de aceptarla como verdadera (Lara, 1996).

A pesar de la aceptación y la influencia de esta teoría en el campo academicista, es conveniente matizar algunas limitaciones que presenta el estadio de las operaciones formales. Piaget no establece diferencias entre los adolescentes y los contextos donde se forman, considera al adolescente como un ser prototípico y universal que adquiere el pensamiento formal de forma homogénea. En la actualidad se ha demostrado que no todos los adolescentes presentan este tipo de pensamiento, existen grandes diferencias individuales influenciadas por el nivel social y cultural de cada persona (Keating, 2004).

Otro aspecto importante por lo que respecta al conocimiento del adolescente es aquel relacionado con la lógica narrativa. Bruner (1988) señala que existen dos modalidades de pensamiento: la lógica científica y la lógica narrativa. La primera, relacionada con los postulados de Piaget que acabamos de ver, trata de cumplir el ideal de un sistema matemático demostrando la verdad empírica mediante un lenguaje coherente y sin contradicciones. Su ámbito está definido no solo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables, es decir, está dirigida por hipótesis de principios. En cambio, las habilidades relacionadas con la lógica narrativa son aquellas relacionadas con la creación y comprensión de relatos, obras dramáticas, crónicas históricas... De acuerdo con Pardo y Corral (2012), en el caso de los adolescentes estas habilidades son de vital importancia, ya que existe una necesidad de contar sus experiencias y la metamorfosis que están sufriendo para conferir a su vida unidad y propósito, aspectos fundamentales para la formación de su identidad.

En este periodo se produce un desarrollo por lo que respecta al análisis de textos. Los adolescentes son capaces de extraer ideas principales que subyacen de un texto sin

que éstas estén representadas explícitamente. Es una habilidad relacionada con el pensamiento abstracto, ya que son capaces de comprender las ideas principales del texto (proposiciones de primer orden) y a partir de ellas construir lo que no está explícito, es decir, la estructura subyacente (proposiciones de segundo orden), la articulación de las ideas más importantes y su organización jerarquizada e interdependiente (Corral, 2003). Todo esto le ayudará a ser más crítico y comprender recursos lingüísticos como metáforas sutiles y sarcasmos que antes no podía entender (Eder, 1995; Gibbs, Leggitt y Turner, 2002).

Además de los aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos, el adolescente también empieza a desarrollar otro tipo de capacidades y recursos relacionados con el pensamiento dialéctico y el juicio reflexivo, conocidos como “pensamiento post-formal”. Pese a que este tipo de pensamiento tiene su génesis a finales de la adolescencia, no será hasta la adultez cuando se consolide (Berger, 2006). A diferencia del pensamiento formal, que no admite la contradicción, aunque sí distintos tipos de abstracción, el pensamiento post-formal se refiere a las estrategias que utiliza el adolescente para hacer frente a problemas que no tienen una solución clara y aceptan diferentes puntos de vista (Basseches, 2005). También tendrá lugar el comienzo del relativismo, el cual ayudará a entender el mundo aceptando la validez de puntos de vista contradictorios y no de forma polarizada como ocurre al principio de la adolescencia, en el que todas las situaciones y problemas se presentan de forma dualista, sin puntos intermedios; o son verdaderos o son falsos (Perry, 1970).

Otras investigaciones íntimamente relacionadas con el pensamiento post-formal se han centrado en conocer el desarrollo que se produce respecto a la cognición práctica (Arnett, 2008), es decir, saber utilizar la cognición para hacer frente a las diferentes situaciones de la vida real. Entre estos conocimientos encontramos el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones. El primero de éstos está relacionado con el análisis de la información que se recibe a través de los diferentes agentes que configuran el contexto de cada adolescente, la emisión de juicios sobre su significado, saber relacionarla y contrastarla con otras informaciones, verificarla, evaluarla e integrarla en sus conocimientos. La toma de decisiones consiste en desarrollar la capacidad para escoger la mejor opción entre varias soluciones posibles a partir de unos criterios propios de elección.

A modo de síntesis podemos afirmar que el desarrollo cognitivo del adolescente no es un proceso unidireccional basado en la mera adquisición de operaciones lógico-formales y lógico-narrativas, sino que es un proceso dinámico en el que, además de la formación académica, influyen multitud de factores como la maduración, los rasgos personales, el contexto, la cultura, los medios de comunicación, las relaciones con los otros, etc. Por esta razón el adolescente, además de consolidar las operaciones lógico-formales y lógico-narrativas, adquiere y perfecciona otras capacidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el pensamiento post-formal, que irán desarrollando y conformando sus conocimientos durante el resto de la vida adulta.

### **2.2.3 Desarrollo socioemocional**

El desarrollo socioemocional en la adolescencia responde a un complejo fenómeno multifactorial difícil de definir, debido a la cantidad y variedad de factores que se originan e interactúan en esta etapa. Con el concepto socioemocional nos referimos a todo aquello relacionado con el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de la personalidad, la socialización, las relaciones interpersonales, etc.

Tradicionalmente, la adolescencia en el plano socioemocional ha estado estrechamente relacionada con el desarrollo de la identidad personal y con el aumento de la influencia del grupo de iguales, en detrimento de la dependencia de los progenitores. A estos rasgos hay que añadir otros como la fuerte influencia de los fenómenos sociales y económicos, característicos de la sociedad actual, la cual está cambiando constantemente. Tal y como comprobaremos a lo largo de este apartado, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocuparán un papel primordial.

A continuación, pasamos a exponer y analizar los rasgos socioemocionales más característicos que se dan en la etapa adolescente actual referentes a: la identidad personal; la autopercepción y la autoestima; las relaciones interpersonales que se establecen entre la familia, los amigos y el ámbito formativo; el pensamiento moral; y finalmente, la influencia de las TIC.

#### **a) La identidad personal**

Los adolescentes, gracias al desarrollo cognitivo que acabamos de exponer, adquieren la capacidad de pensar en tercera persona, hecho que influirá en la exploración



y el desarrollo de aspectos relacionados con la propia identidad, entendida como “una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma de ser” (Oliva, 1999, p. 478). Esta forma de ser se configurará a partir de la interacción de los cambios físicos y cognitivos que se dan en la adolescencia junto con la influencia de factores externos como el contexto, la sociedad, las amistades, etc.

Tal y como hemos visto en el apartado sobre perspectivas y teorías sobre la adolescencia, Erikson (1980) afirmaba que la tarea psicosocial propia de la etapa adolescente consistirá en solucionar una crisis de identidad, entendida como un proceso mediante el cual los jóvenes construyen su propia identidad. Este proceso se fundamenta parcialmente en las identificaciones que el adolescente va acumulando desde la niñez, es decir, la adquisición y selección de modelos identitarios que el adolescente, gracias a la adquisición del pensamiento abstracto, adopta o descarta. De esta forma, cada adolescente crea su propia identidad, partiendo de los modelos que le proporciona la gente que tiene a su alrededor, no a través de una simple imitación, sino integrando y desechando aspectos conductuales y actitudinales de esas personas. Además de las identificaciones, también ocupa un papel fundamental en la formación de la identidad adolescente la moratoria social, que consiste en probar varios yo posibles sin compromiso alguno.

Marcia (1966, 1993), en cambio, prefiere utilizar el término “exploración” en vez de “crisis”. Este autor describe cuatro estatus de identidad, basados en la cantidad de exploración y compromiso que el adolescente está experimentando o ya ha experimentado:

- La **difusión de identidad** indica la ausencia de compromiso y exploración. En algunos casos también se considera como difusión una errática actividad exploratoria en el pasado que no condujo a compromisos significativos.
- La **exclusión o identidad hipotecada** (*foreclosure*), significa que el adolescente ha asumido un compromiso sin exploración previa. Esto suele ser el resultado de una fuerte influencia de los padres.
- La **moratoria** consiste en una exploración activa sin un compromiso estable o al menos éste no aparece como demasiado intenso.
- El **logro de identidad** significa que el adolescente ha concluido un período de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables.

El logro de identidad y la moratoria son considerados como estatus “activos” y “maduros” asociados generalmente a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral), mientras que la exclusión y difusión se definen como estatus “pasivos” e “inmaduros”, asociados a características más negativas (bajos niveles de autonomía y razonamiento moral, y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

Otra perspectiva más actual respecto a la formación de la identidad adolescente es la consideración de ésta como un elemento multifactorial que no forma un yo unificado y congruente (Arnett, 2008). La concepción de identidad posmoderna es aquella que se adapta al contexto, por lo que una misma persona puede mostrar una identidad diferente si trata con amigos, familiares, compañeros de trabajo, etc. Esta identidad evolucionará a lo largo de toda la vida, de forma asincrónica, conforme las personas vayan incorporando nuevos elementos y descartando otros, es decir, la construcción de la identidad personal avanza a diferentes ritmos en diferentes dominios, normalmente categorizados en dos grandes grupos: los interpersonales, referidos a las relaciones familiares y de intimidad; y los ideológicos, reflejados en esferas como la ocupación, la política y la religión. De esta manera, un desarrollo de la identidad más avanzado en un dominio como las relaciones sociales entre amigos podría no significar necesariamente un desarrollo igualmente pronunciado en otros campos como son los estudios o las relaciones entre familiares (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

En la era global en la que vivimos, los adolescentes adquieren una identidad cada vez más compleja fruto de la combinación de elementos culturales y elementos globales, lo que Arnett (2002) denomina *identidad bicultural o híbrida*. De acuerdo con Massot (2003), este tipo de identidad además de ayudar a los jóvenes a percibir las diferencias existentes entre distintos contextos también les permite escoger entre un amplio abanico de grupos aquellos con los que se quieren identificar. Todo ello beneficiará a los adolescentes cuando tengan que cambiar de contexto socio-cultural, pudiendo aprovechar su bagaje para realizar un proceso de integración efectivo.

### **b) Autopercepción y autoestima**

La autopercepción y la autoestima, conceptos estrechamente relacionados con la imagen personal y la identidad, se utilizan para referirse a la forma en que las personas

se ven y se evalúan a sí mismas, tanto en lo que respecta a aspectos físicos como a características vinculadas con las relaciones intrapersonales e interpersonales.

El hecho de adquirir un pensamiento abstracto y más complejo hace que los adolescentes sean capaces de distinguir entre un yo real y diferentes yo posibles. Los yo posibles incluyen tanto aquello en lo que desearía convertirse como aquello en lo que no le gustaría convertirse, éstos son conocidos como el yo ideal y el yo temido; existen solo como abstracciones, como ideas en la mente. Un alto grado de discrepancia entre el yo real y el yo ideal está relacionado con factores negativos como el fracaso o la depresión, suele alcanzar su punto álgido en la adolescencia media y disminuye con los años, mientras que si la discrepancia entre los diferentes yo es baja se convierte en un elemento motivacional importante para un funcionamiento personal adecuado (Sánchez-Bernardos, Quiroga, Bragado y Martín, 2004). Además, los adolescentes también son conscientes que la adopción de un yo social para relacionarse con los demás a veces no representa lo que en realidad piensan ni sienten (Harter, Bresnick, Bouchey y Whitesell, 1997). Mead (1973), considerado como uno de los fundadores del conductismo social, lo denominaba yo interior, que coincide con el yo real, y el yo empírico, que coincide con el yo social. Según este autor, pese a que cada persona posee diferentes “mí” sociales, tal y como se observa en la *Figura 24*, todos éstos junto con el yo interior forman parte de un todo.



**Figura 24.** Teoría del yo interior y del “mí” social según Mead (1973).  
**Fuente:** Adaptación de Froehlich, 2011, p. 132.

La preocupación por la autoestima en la adolescencia es un fenómeno que nació según Arnett (2008) a mediados del s. XX en Estados Unidos, fruto del individualismo característico de esta sociedad. Consiste en la valoración que cada persona hace de sí misma comparándose con el grupo de iguales o sus ideales. Esta valoración, con frecuencia sirve como índice de bienestar psicológico. Rosenberg (1986), creador de la conocida Escala de Autoestima Rosenberg, distingue entre una autoestima estable y una autoestima fluctuante; la primera consiste en la opinión constante y general que tiene cada persona sobre su valor y bienestar; en cambio, la segunda se refiere al sentido cambiante de autoestima que se produce a lo largo de un período concreto de tiempo, como puede ser un día o una semana. Este autor postula que al principio de la adolescencia es cuando las variaciones en la autoestima fluctuante son más intensas, hecho que mejorará y se estabilizará con el paso del tiempo gracias a un mayor conocimiento y aceptación del propio cuerpo y del yo real.

De acuerdo con Coleman y Hendry (2003), tanto la autopercepción como la autoestima dependen de muchos factores interrelacionados entre sí y organizados de forma jerárquica, que van más allá de la morfología e influyen en las personas, dependiendo de la posición jerárquica que le otorga cada uno. La apariencia física junto con las relaciones sociales que se dan entre el grupo de iguales aparecen como dos de los factores más influyentes en la autoestima estable, especialmente en las chicas adolescentes, las cuales enfatizan la apariencia como base de ésta y son más críticas con su aspecto físico, razón por la cual la autoestima de las mujeres es más baja que la de los hombres durante la adolescencia. Un desarrollo físico precoz en las chicas está relacionado con una autoestima baja y en cambio en los chicos ocurre lo contrario. También el trato con los padres y los profesores son factores que influyen en el desarrollo de la autopercepción y la autoestima del adolescente (Duque, 2005).

Harter (2003) distingue ocho factores que influyen en la imagen personal de los adolescentes: competencia académica, aceptación social, competencia deportiva, apariencia física, competencia laboral, atractivo romántico, comportamiento y amistad cercana. Cada adolescente le atribuye un valor diferente a cada uno de estos factores, por lo que una persona que priorice los deportes en su vida, si tiene pocas habilidades deportivas tendrá una autoestima baja; en cambio si el deporte es secundario en su vida, la falta de habilidades en este campo no influirá tan negativamente en su autoestima general.

**c) Relaciones interpersonales: la familia, los amigos y el ámbito formativo**

Durante la niñez las personas están íntimamente ligadas a la identidad de la familia a la cual pertenecen y a las decisiones tomadas por los padres, como la elección del colegio o las actividades extraescolares, sin embargo, esta dependencia y las interacciones entre los diferentes miembros de la familia se verán modificadas con la llegada de los cambios biológicos, cognitivos y socio-afectivos propios de la adolescencia.

Estos cambios llevan consigo una expansión del mundo social que envuelve al adolescente gracias a las nuevas relaciones que se establecen en diferentes ámbitos como el instituto, las actividades extraescolares y el grupo de amigos. Tal y como afirman Lalueza y Crespo (2003), la importancia que había tenido la familia hasta el momento no necesariamente es devaluada, pero sí relativizada con la aparición de estos otros factores significativos.

La convivencia familiar se verá alterada por la nueva situación de uno de sus miembros, el cual demanda más autonomía y obliga a transformar el conjunto de interacciones del grupo familiar que hasta el momento había funcionado de una forma concreta. Esta transformación va acompañada, generalmente, de un incremento de conflictos que cumplen un papel adaptativo, tanto por parte del adolescente, que se deberá habituar a la nueva situación afectiva respecto a sus padres; como por parte de éstos, que deberán ser capaces de negociar nuevas pautas de relación a través de la cesión de autonomía y demanda de responsabilidades (Collins y Laursen, 2004).

Las relaciones entre padres e hijos no son unidireccionales, sino bidireccionales en la que existe influencia por parte de los padres hacia los hijos y viceversa (Torío *et al.*, 2008). Por ello, la resolución de conflictos se basará en torno a dos ejes principales: la sensibilidad y afecto con el que reaccionan los padres a las necesidades de sus hijos, y la exigencia que demandan a sus hijos para que alcancen unas metas determinadas (Baumrind, 2005; Maccoby y Martin, 1983).

Todas las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la familia son, desde que uno nace, el epicentro por lo que respecta a la formación emocional y social de cada persona. Cuando se llega a la adolescencia, este monopolio socioemocional se traslada y se comparte con otros entornos, entre los que destacan el grupo de amigos, que son aquellos que comparten una relación mutua valorada y los pares o iguales, quienes tienen en común algunas características, aunque no hayan de ser necesariamente

amigos, como por ejemplo los compañeros de clase, los miembros de una agrupación musical, un equipo deportivo, etc. Con el tiempo, tanto amigos como pares van adquiriendo mayor importancia en lo referente a la obtención de compañía e intimidad, los amigos se convertirán en confidentes y consejeros sobre preocupaciones que compartan, como el sexo, las amistades, etc. (Arnett, 2008).

El hecho de formar parte de un grupo de amigos o pares cumplirá una función social fundamental en el desarrollo socioemocional del adolescente, ya que de acuerdo con Martínez (2003) la pertenencia a este tipo de grupos aportará:

- **Soporte y comprensión.** Los miembros del grupo se hallan viviendo circunstancias semejantes, por eso pueden entender y aconsejar a sus compañeros y amigos.
- **Sentido de pertenencia y estatus.** El adolescente, dentro del grupo adquiere unas actitudes y unas pautas de acción determinadas que puede aprovechar para su aplicación en otros contextos diferentes.
- **Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia.** Este punto está estrechamente relacionado con la moratoria social la cual hemos comentado en el apartado sobre identidad.

Los grupos de amigos y pares son muy heterogéneos, en la época de transición entre la infancia y la adolescencia se caracterizan por ser agrupaciones unisexuales. En el caso de los chicos, suelen ser amplios grupos cuyas relaciones internas son más extensas que intensas; en cambio en las chicas ocurre a la inversa, ya que los grupos suelen tener cierto carácter exclusivo. Con el avance de la adolescencia, los dos grupos se aproximan y empiezan a funcionar como un grupo mixto, en el que se desarrolla una organización y una jerarquía, donde cada miembro adquiere unas características determinadas. Esta organización será muy dinámica, puesto que irá evolucionando constantemente a través de la incorporación y la exclusión de miembros, conflictos entre miembros, la formación de las primeras parejas, etc.

Además de la familia y los grupos de amigos y pares, el otro contexto que contribuye a la socialización de los adolescentes es el que se produce en el ámbito formativo, es decir, todos aquellos lugares donde el adolescente recibe una instrucción, ya sea de carácter formal o no formal. La adolescencia, como hemos visto en apartados anteriores, es una etapa que sirve de preparación y aprendizaje para la vida adulta, en la

que las personas se forman a través de la instrucción que reciben en el instituto y en actividades extraescolares. En ambos sitios, el adolescente además de participar activamente en un proceso de enseñanza aprendizaje, sea académico, deportivo, musical, etc., también está inmerso en un acto social en el que, de acuerdo con Perinat (2003) se establecen unas relaciones verticales entre éste y los profesores e instructores, y otras horizontales entre compañeros y amistades. El éxito de las relaciones verticales dependerá de una buena combinación entre el nivel de exigencia y el nivel de afecto (González, 1994).

**d) Pensamiento moral**

El pensamiento moral consiste en un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, posibilitando así poder hacer frente a los conflictos morales que surjan en el día a día. Será durante la adolescencia cuando este tipo de pensamiento se consolide, pasando de un individualismo regido por la obediencia y el castigo que persigue objetivos hedonistas, a un pensamiento moral basado en las reglas de la sociedad en la que se vive. De acuerdo con la teoría sobre el juicio moral de Kohlberg (1976), expuesta en el subapartado referente a las perspectivas y teorías sobre la adolescencia, existen 6 estadios morales estructurados en torno a 3 niveles, tal y como se puede observar en la *Figura 25*.

<b>NIVEL I PRECONVENCIONAL</b>	ESTADIO 1 - Moral heterónoma: castigo/obediencia
	ESTADIO 2 - Individualismo, finalidad instrumental y hedonista
<b>NIVEL II CONVENCIONAL</b>	ESTADIO 3 - Conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales
	ESTADIO 4 - Sistema social y conciencia
<b>NIVEL III POSTCONVENCIONAL</b>	ESTADIO 5 - Contrato social, utilidad y derechos individuales
	ESTADIO 6 - Principios éticos universales

**Figura 25. Los niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg.  
Fuente: Kohlberg, 1976.**

En una persona, el paso de un nivel a otro vendrá dado por múltiples factores como: el desarrollo cognitivo, los estímulos sociales que se obtienen a partir de las relaciones interpersonales, la procedencia socio-cultural, etc. Esta es la razón por la que los adolescentes, pese a pertenecer a un mismo grupo de edad, pueden presentar diferentes niveles de desarrollo moral. El nivel convencional es el nivel donde se encuentran la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad; implica someterse a las reglas y convenciones de la sociedad o la autoridad. Los problemas morales se enfocan tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como integrante que desempeña un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y sigue sus reglas (Barra, 1987), es decir, ha interiorizado los estándares de los demás y se ajusta a las convenciones sociales, apoya el *statu quo* y piensa en términos de hacer lo correcto para complacer a otros u obedecer la ley.

Relacionado con el razonamiento moral están los valores, las actitudes y normas que adoptan los adolescentes y que marcan sus pautas de actuación. Así pues, los valores que priman entre los jóvenes y adolescentes de la sociedad postmoderna se organizan en torno a tres pilares: el relativismo, el momento presente y el esteticismo, y se manifiestan en el subjetivismo, el placer y el pasotismo (Cervilla, 1993).

Las categorías de identidad personal, cumplimiento del deber y estudios son únicos en este momento evolutivo, y es que estos tres valores son típicamente propios de su desarrollo cognitivo, personal y social. Los conflictos sociomorales surgirán, en su gran mayoría, en el contexto de las relaciones entre amigos y el entorno familiar, y no suelen abarcar entornos más macro o de índole social más amplio, cuyo contenido se relaciona con un razonamiento moral más equilibrado que requiere de un mayor desarrollo cognitivo (Cortés, 2002).

#### **e) La influencia de las TIC**

Los adolescentes actuales tienen integrada en su vida como algo común, el uso del teléfono móvil, el ordenador, la *tablet*, etc., es por eso que desde hace tiempo se les ha apodado con diferentes nombres, como “nativos digitales” (Prensky, 2001), *net-generation* (Tapscott, 1998) o la “generación interactiva” (Bringué y Sábada, 2011), entre otros. Internet, durante estas últimas décadas, ha pasado de utilizarse como un recurso unidireccional, en el que solo se podía consultar información en páginas web a convertirse, gracias a los recursos conocidos como 2.0, en una herramienta social. Los



ejemplos más claros de webs 2.0 son las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram y sitios para compartir fotos, videos e información como Youtube, Flickr, Blogger, Wikipedia, etc. En los dispositivos móviles además de acceder a las webs 2.0, también se utilizan aplicaciones como Whatsapp, Line, Facetime...

Todos estos recursos permiten la interacción entre usuarios, es decir, sirven como medio para comunicarse entre sí, expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, divertirse, compartir contenidos, colaborar, etc.; crear, en suma, una nueva forma de comunicación y un nuevo conocimiento social, muy presente entre los adolescentes (Fueyo, 2011). Prueba de esto son los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles durante el 2013, según la cual el 91,49% de los jóvenes entre 10 y 15 años habían utilizado Internet en los últimos 3 meses y el 63,1% disponía de móvil; estos porcentajes aumentan cuantitativamente entre los 16 y 24 años, ya que el 97,4% habían usado Internet en los últimos tres meses y el 98,1% afirmaba poseer móvil.

El crecimiento de las TIC y su utilización como medio para la diversión y comunicación entre la población adolescente, han significado el desarrollo de un nuevo espacio de relación social y de conversación multimedia. Por lo tanto, a las relaciones sociales convencionales hay que sumarle las relaciones *online* y, con ello, nuevos recursos, formatos y posibilidades de socialización. Los usuarios complementan y amplían sus relaciones sociales; de hecho, tal y como afirman Sánchez y Fernández (2010), la gran mayoría de los contactos de las redes sociales son amigos con los que se tiene relación habitual y solo un 6,8% de los contactos son personas desconocidas.

Estas nuevas formas de relacionarse, de aprender y de ocio en base al hecho de tener acceso a información ilimitada desde cualquier sitio y en cualquier momento a través del móvil, han sido estudiadas detalladamente por las industrias culturales que proveen a los adolescentes de bienes y servicios tecnológicos especialmente producidos para ellos. Este nuevo mercado, conocido como *teenage market* (Dorado, 2005), ha sido en parte responsable de moldear un nuevo tipo de adolescente caracterizado por el hecho de tener: gustos y preferencias globalizadas (música, moda, subculturas juveniles); acceso al conocimiento y dominio de las TIC superior al de sus mayores; mayor equiparación entre sexos; interacción entre la vida pública y la vida privada; preeminencia de la imagen y lo audiovisual; etc. (Perinat, 2003; Rubio, 2010).

Está claro que en los últimos años estamos inmersos en una época de gran dinamismo por lo que respecta al desarrollo de las TIC. La aparición constante de nueva tecnología ha dado lugar al nacimiento de una nueva generación compuesta por un público infantil, preadolescente, adolescente y postadolescente, que comparte unas características muy significativas. Según Bringué y Sábada (2011), nos encontramos ante una generación definida en muchos aspectos por las TIC, y cuyos atributos más representativos son los siguientes:

- Es una generación equipada por lo que respecta a dispositivos tecnológicos. En todos los hogares existe abundante tecnología a la cual tienen acceso todos sus integrantes.
- Es una generación movilizadora y financiada. El 84% de adolescentes consiguieron su móvil antes de los 12 años.
- Es una generación multifuncional y multimodal. Los adolescentes son capaces de dar respuesta a la multitud de funciones que presentan las nuevas tecnologías y de estar atentos a la pantalla del móvil o el ordenador mientras realizan otras tareas.
- Es una generación interactiva y social. Necesitan relacionarse con otras personas a través de las Webs 2.0.
- Es una generación emancipada. Hablamos de la cultura del dormitorio y el acceso en solitario a las pantallas como la forma más habitual de uso y aprendizaje.
- Es una generación que consume productos digitales y se divierte con las nuevas tecnologías.
- Es una generación autónoma. La mayoría de usuarios aprenden a utilizar las nuevas tecnologías de forma autodidacta, a través de video tutoriales, chats, foros, información en Internet...

Estas características fruto de la interacción entre adolescentes y medios digitales, están consiguiendo modificar los modelos de uso del tiempo y las relaciones sociales, ya que suponen el acceso a nuevas y variadas oportunidades en todos los ámbitos y, al mismo tiempo, implican el desarrollo de nuevas situaciones de riesgo como adicciones, exclusión social y trastornos conductuales desconocidos hasta la fecha.

## 2.3 La música durante la adolescencia

Desde el nacimiento de la cultura adolescente a mediados del s. XX, los conceptos de adolescencia y música han formado un binomio inseparable, el cual ha ido afianzándose y variando en el tiempo gracias a los diferentes avances sociales y tecnológicos. Todos estos avances han repercutido de forma destacable en lo que concierne a la funcionalidad que ocupa la música en el día a día de los adolescentes.

En este apartado conoceremos cómo las funciones y el uso que hacen los adolescentes actuales de la música han ido en aumento, tanto por lo que respecta a la diversidad como a la cantidad. Ante tal variedad funcional propondremos una clasificación competencial que dé cabida a todas las funciones conocidas intentando evitar el reduccionismo.

Conocidas las funciones que desempeña la música en la vida adolescente y su clasificación competencial, pasaremos a analizar cómo los adolescentes actuales aprenden música. Las diferentes posibilidades que tienen los jóvenes para adquirir conocimientos musicales y poder hacer música en grupo, puesto que los agentes que conforman la muestra de nuestro estudio son adolescentes instrumentistas y cantores que forman parte de una agrupación musical.

### 2.3.1 Funcionalidad y usos de la música en la adolescencia

La música ha estado presente en todas las sociedades conocidas desempeñando funciones y usos que han ido variando a través del tiempo y de las diferentes culturas (Merriam, 1992; Nettl, 1956). Todos estos cambios se han ido estudiando desde diferentes campos como la antropología, la sociología, la etnomusicología o la psicología de la música.

Hasta la primera parte del s. XX, tal y como afirma Cook (1990), la única música a la que se tenía acceso era la música en vivo, ya fuese en una sala pública de conciertos, en un salón privado, en una festividad, en la iglesia, etc. Con los desarrollos tecnológicos que se han producido a partir de la aparición de la música grabada y la radio, a lo largo de todo el s. XX y lo que llevamos del s. XXI, tanto el acceso como el proceso de creación de cualquier tipo de música han ido cambiando de forma apresurada. En la actualidad, las oportunidades para acceder a la música se han ampliado y diversificado más que en

cualquier otro momento de la historia, debido a los progresos tecnológicos y a los constantes cambios socio-culturales en los cuales nos encontramos inmersos. Desde hace aproximadamente 20 años, el uso de dispositivos móviles ha permitido a sus usuarios acceder a todo tipo de música desde cualquier lugar y en cualquier momento, razón por la cual las funciones que desempeñaba la música han aumentado en cantidad y diversidad (Hargreaves, Miell, y MacDonald, 2002; Konečni, 1982; Williams, 2007).

Uno de los primeros textos que encontramos respecto a la diversidad de funciones que desempeña la música en el seno de cualquier sociedad, es el libro titulado *The Anthropology of Music*, publicado el año 1964 por el antropólogo Merriam. En este libro se dedica todo un capítulo a esclarecer el significado y la diferenciación entre los conceptos de usos y funciones, ya que aunque son términos complementarios entre sí muchas veces se intercambian y se confunden. Según Merriam, los usos son las diferentes maneras de cómo los miembros de una sociedad emplean la música en su día a día, ya sea tocando un instrumento, escuchándola o como complemento de otras actividades. En cambio, cuando se habla de funciones, se requiere de un estudio pormenorizado, puesto que éstas no son tan evidentes como lo son los usos. Antropólogos, etnomusicólogos, historiadores, etc., son los especialistas encargados de recopilar y analizar información con el objetivo de dar a conocer el porqué de los usos y sus propósitos. “Los *usos* se refieren a la situación en la que la música es utilizada por las personas y las *funciones* tratan de esclarecer las razones por las cuales se hacen estos usos, concretamente conocer para qué sirve” (Merriam, 1992, p. 210). A partir de esta distinción propone diez tipos de funciones principales:

- Expresión emocional: la música sirve como medio para transmitir y evocar una gran variedad de emociones en los oyentes, en los intérpretes y en los creadores-compositores.
- Placer estético: la música como obra de arte proporciona, por su significado y su valoración estética, el goce tanto de los creadores como de los oyentes. Esta función se da en las culturas occidentales, pero es discutible que tenga sentido en otras culturas no alfabetizadas.
- Entretenimiento: la música es un elemento de entretenimiento en todas las culturas. En las culturas occidentales suele entretener por sí misma y en otras

culturas no alfabetizadas, este entretenimiento suele ser fruto de la combinación entre música y otras actividades.

- **Comunicación:** la música sirve como vehículo de comunicación de alguna cosa, aunque lo que no queda claro es el qué, el cómo o a quién. La música no es un lenguaje universal, sino que está conformado por los códigos de la cultura a la cual pertenece. De todas las funciones, esta es la función de la que más se desconoce.
- **Representación simbólica:** la música se utiliza en algunas sociedades como representación simbólica de otras cosas, ideas y comportamientos. Esta representación la encontramos por ejemplo en los himnos, símbolos con los que se identifican países, asociaciones, equipos deportivos, etc.
- **Respuesta física:** la escucha y la producción de música provoca, en multitud de ocasiones, respuestas físicas en las personas involucradas, a pesar de que muchas de éstas estén delimitadas por convenciones culturales.
- **Reforzar el cumplimiento de normas sociales:** en un substancial número de culturas y grupos sociales se utilizan canciones para instruir a sus miembros sobre cómo comportarse, transmitiendo aquello que está bien o está mal.
- **Validar las instituciones sociales y los rituales religiosos:** en todas las culturas, las instituciones sociales y las religiones emplean canciones para reafirmar su vigencia y predicar sus mensajes.
- **Contribuir a la estabilidad y a la continuidad de la cultura:** la música es un elemento presente en todas las sociedades conocidas, desempeñando -como estamos viendo- un amplio abanico de funciones, por ello forma parte de la cultura de cada sociedad y contribuye a su continuidad.
- **Contribuir a la integración social:** la música y las actividades que se combinan con ésta, necesitan, mayoritariamente, de una participación colectiva la cual requiere de cooperación y coordinación por parte de los miembros de una sociedad. De esta forma, el uso de actividades musicales por parte de los miembros de una sociedad, ayudará a la unión y la integración de éstos.

La creación de todo este listado, elaborado a partir de la investigación y la recopilación de numerosos estudios etnomusicológicos y antropológicos en sociedades muy dispares, tenía como objetivo establecer una generalización respecto a todas las

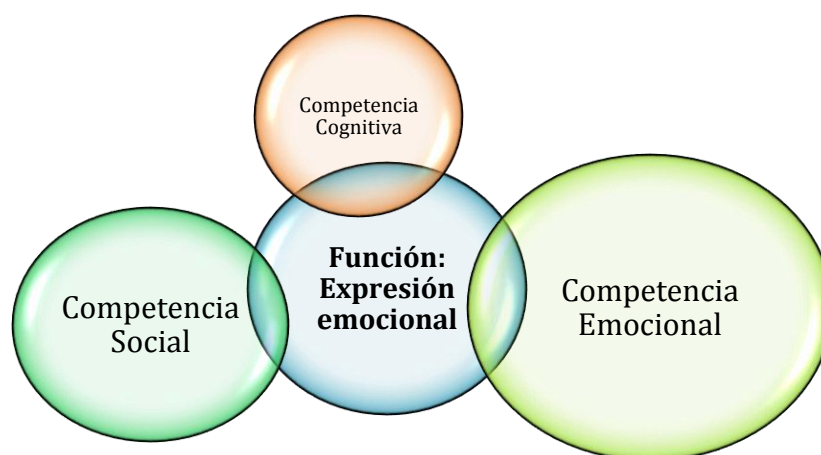
funciones desempeñadas por la música. Este intento de universalización ha servido como punto de referencia para el desarrollo posterior de un amplio corpus de investigaciones, relacionadas con el rol que ocupa la música en la vida diaria de las personas. Concretamente, fue en las últimas décadas del s. XX cuando proliferaron los desarrollos teóricos y las investigaciones desde diferentes disciplinas, entre las que destaca la psicología social de la música, la cual intenta demostrar y expandir el listado de funciones atribuidas a la música, contextualizándolas en emplazamientos y contextos culturales concretos.

A partir de la entrada en escena de la psicología social de la música en el mundo academicista, cualquier análisis funcional de la música, tendrá en cuenta la importancia, no solo de componentes cognitivos, sino también de componentes sociales y emocionales, factores indispensables en cualquier investigación sobre experiencias musicales cotidianas. Tal y como exponen Hargreaves, Marshall y North (2003) hasta la década de los 80, la psicología de la música estuvo dominada por estudios psicométricos y acústicos, bajo condiciones estandarizadas dentro del laboratorio, en consecuencia, carecían de validez ecológica, hecho que cambia con las investigaciones contextualizadas, las cuales además de factores cognitivos, tienen en cuenta otros aspectos como los componentes personales o los componentes socioemocionales.

Los estudios con más repercusión, dentro de la psicología de la música, son los llevados a cabo por el equipo de investigación encabezado por los profesores ingleses Hargreaves y North (1999; North, Hargreaves, y O'Neill, 2000), los cuales reinterpretan el listado propuesto por Merriam y otras publicaciones posteriores (Frith, 1987, 1996; Gregory, 1997), para dar cabida a la totalidad de las funciones conocidas y evitar el reduccionismo, con el que hasta el momento se había intentado establecer una clasificación. No publican una clasificación como tal, sino que proponen un modo de clasificación dinámico, que gira en torno a tres competencias principales: sociales, emocionales y cognitivas. Con ello se pretende incluir, además de las funciones ya conocidas y consolidadas, todas aquellas que van surgiendo nuevas y están inmersas en una metamorfosis constante, debido a los actuales cambios tanto sociales como tecnológicos, que influyen en la manera de acceder y utilizar la música. La validez funcional de este modelo clasificatorio quedará constatada en investigaciones posteriores (Chamorro-Premuzic, Goma-i-Freixanet, Furnham y Muro, 2009; Laiho, 2004; Miranda,

2013), las cuales basarán su marco teórico en la propuesta competencial de Hargreaves y North.

Las tres competencias propuestas no son excluyentes, sino que se interrelacionan y son complementarias. En una misma función se pueden fusionar, dependiendo de múltiples factores (personales, contextuales, temporales, etc.), distintas competencias conjuntamente, tal y como se observa en el ejemplo de la *Figura 26*. En este esquema referente a la función relacionada con la expresión emocional de la música, se aprecia cómo entran en juego las tres competencias, pese al predominio de la competencia emocional sobre las otras:



**Figura 26. Interrelación competencial en la expresión emocional de la música.**  
Fuente: Adaptación de Hargreaves y North, 1997; Hargreaves, Marshall y North, 2003.

Basándonos en el modo de clasificación que gira en torno a estas tres competencias, hemos realizado una recopilación de estudios y postulados teóricos centrados en la importancia de la música y las funciones que ésta desempeña en la vida de los adolescentes, protagonistas de nuestra investigación.

Desde que nacemos estamos expuestos a la percepción de un abundante número de fenómenos sonoros y géneros musicales, los cuales desempeñarán múltiples funciones en el día a día de cada persona. Pero no será hasta la adolescencia, cuando se empiece a ser consciente de la cantidad y la importancia de todas estas funciones. El adolescente descubre que, utilizando la música puede conseguir objetivos tan diversos como aislarse de su entorno, modificar su estado de ánimo, establecer relaciones interpersonales, etc. Todos ellos, tal y como hemos visto en el apartado anterior, son objetivos muy

significativos para el desarrollo integral de cada adolescente, razón por la que la música pasará a ocupar un lugar central en la vida de la gran mayoría de estos jóvenes.

Entre las múltiples funciones que desempeña la música en la vida adolescente, destacamos:

- **La música para expresar y regular emociones.** Como hemos expuesto en el capítulo anterior y de acuerdo con Juslin y Sloboda (2010), la música evoca y despierta respuestas emocionales similares a las que se experimentan con cualquier emoción utilitaria. Entre estas respuestas encontramos reacciones neurofisiológicas, reacciones comportamentales y reacciones cognitivas, como por ejemplo: la música puede producir escalofríos, puede tranquilizar, puede ayudar a relajar o estimular, etc.; en resumen, puede servir como instrumento para autocontrolar la valencia y el nivel de *arousal* presente en cualquier experiencia emocional. Además, también puede ayudar a intensificar las emociones cotidianas, así como mejorar los estados de ánimo. Múltiples estudios llevados a cabo desde diferentes disciplinas coinciden en señalar que la principal razón por la que los adolescentes utilizan la música es para la consecución de todos estos fines emocionales que acabamos de enumerar (Miranda y Claes, 2009; Saarikallio y Erkkilä, 2007).

- Estrechamente relacionada con la función anterior, encontramos **la música como medio articulador de la memoria emocional.** Los adolescentes suelen vincular canciones con situaciones vividas, a las cuales les atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren rememorar dichas situaciones y sentir las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008). Frith (1987) se refiere a esta función **como recurso para la configuración de la memoria colectiva**, en la que la música sirve para organizar el sentido del tiempo en la vida de una persona e intensificar las experiencias vividas en el pasado.

- **La música como fuente de placer estético y entretenimiento** son dos funciones interrelacionadas, que a pesar de pertenecer claramente al dominio emocional por las respuestas que evocan en los receptores o los creadores, también, dependiendo del tipo de pieza musical en cuestión, forman parte del dominio cognitivo. En muchas piezas es necesaria una valoración cognitiva para poder reconocer y apreciar su valor estético o para que consiga entretener al oyente. Como hemos comentado en el capítulo anterior, en el terreno de la educación emocional, algunos autores se refieren a las emociones



producidas por la música como emociones estéticas (Bisquerra, 2009; Konečni, 2008; Oriola y Gustems, 2016). Por lo que respecta al entretenimiento y a la distracción, la música en la adolescencia es una de las actividades favoritas para pasar el tiempo y hacer frente al aburrimiento. Prueba de ello se observa en que escuchar música ocupa en España el tercer lugar en actividades de ocio juveniles, por detrás de usar el ordenador y estar con amigos (Moreno y Rodríguez, 2012). Por otra parte, en Estados Unidos e Inglaterra los adolescentes dedican entre dos y tres horas diarias a dicha actividad (Roberts, Henriksen y Foehr, 2004; Tarrant, North y Hargreaves, 2000). También cabe remarcar que muchas actividades de ocio y entretenimiento en esta etapa vital giran en torno a aspectos musicales, como puede ser cantar canciones de sus grupos favoritos, bailar en discotecas o tocar un instrumento.

- La cantidad de tiempo que se dedica a la música va en alza, debido al aumento del uso de dispositivos móviles como medio para la socialización a través de redes sociales y como instrumento multimedia, que permite al adolescente acompañar con música todas aquellas actividades que realiza con el ordenador portátil o con el móvil (Miranda, 2013). Esta es la razón por la que la música, además de entretener cumple **la función de acompañar otras tareas**, es decir, se usa como sonido de fondo para evitar el silencio ambiental en actividades como caminar, hacer deporte, estudiar, utilizar el ordenador o estar con amigos (Lonsdale y North, 2011).

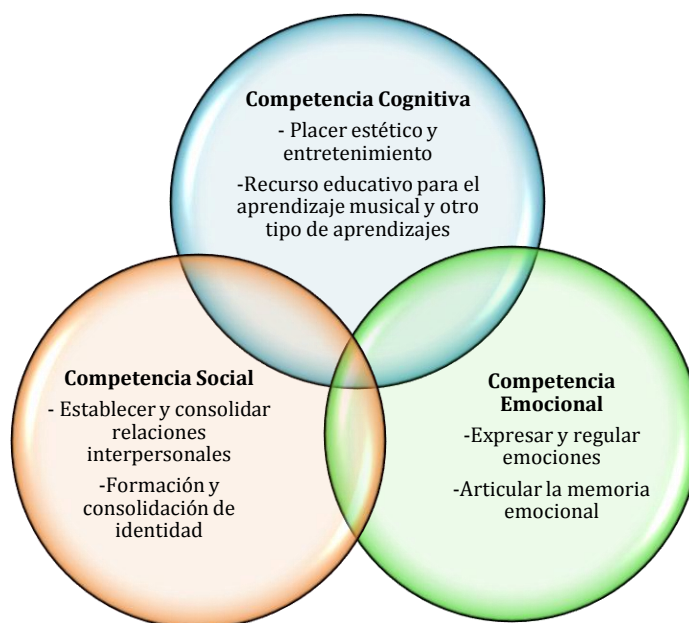
- **La música como medio para establecer y consolidar relaciones interpersonales.** Como estamos viendo, la música ocupa un lugar muy importante en la vida de los adolescentes, por ello un tema recurrente en muchas de sus conversaciones es hablar sobre canciones, sobre cantantes, sobre conciertos, etc. Todo esto forma parte, claramente, de la competencia social, puesto que se utiliza la música como nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos. De acuerdo con Frith (1981), una de las primeras características a la que hacen referencia los jóvenes para presentarse y describirse ante gente que no conocen, son sus preferencias musicales. En la actualidad esto se puede trasladar al perfil que cada uno tiene en redes sociales como Facebook, donde una de las informaciones más destacadas que aparecen, respecto a los datos que cada persona quiere mostrar para que se le conozca públicamente, son sus preferencias musicales. En la adolescencia, los gustos musicales sirven para darse a conocer y conocer mejor a los demás. Compartir los mismos gustos musicales, significa mucho más que coincidir por lo que respecta a una valoración estética, es sinónimo de atracción social ya que se

comparten puntos de vista, valores, creencias, formas de vestir, etc. (Selfhout, Branje, ter Bogt y Meeus, 2009).

- **La música para la formación y consolidación de la identidad.** Relacionada estrechamente con la función anterior y también dentro de la competencia social, encontramos que los gustos musicales de cada persona son un componente más de su propia identidad. El adolescente se identifica con el género musical que le gusta, con su grupo favorito, con un cantante..., lo cual se manifiesta en muchas ocasiones a través de elementos extramusicales como pueden ser la forma de vestir, la ideología, el comportamiento, etc. De esta forma reafirman su personalidad y su identidad ya sea de tipo étnico, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012).

- **La música como recurso educativo** forma parte de la competencia cognitiva. La música desde las civilizaciones más antiguas como Grecia, se ha utilizado como un recurso educativo de doble vertiente. Por un lado, encontramos la vertiente musical, que ha consistido en el aprendizaje de la música en sí misma como disciplina académica, y por otro, como medio para la adquisición de otros saberes, como por ejemplo el aprendizaje de textos religiosos por parte de las sociedades analfabetas de la Edad Media a través de cantos eclesiásticos, el aprendizaje de hábitos y rutinas en las escuelas, etc. La música como área curricular en el contexto español actual, es una asignatura común, integrada en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de contribuir a la consolidación de una serie de competencias básicas, las cuales, tal y como hemos expuesto en el apartado sobre la competencia emocional, están orientadas a la aplicación de los saberes adquiridos en distintos contextos. Además de su aprendizaje y uso en los institutos de educación secundaria, también existen otros centros como conservatorios, escuelas y academias de música cuyo objetivo primordial es el aprendizaje de la música en sí misma y sus elementos. Por tanto, en la actualidad, nos seguimos encontrando con que la función educativa de la música es doble: la educación para la música, que consiste en el aprendizaje de elementos puramente musicales como puede ser tocar un instrumento, el lenguaje musical, la improvisación, etc.; y la educación a través de la música, que consiste en el uso de la música para desarrollar, además de la inteligencia musical, otro tipo de procesos cognitivos relacionados como pueden ser la creatividad, la imaginación, la capacidad de percepción o incluso, el lenguaje y las matemáticas (García, del Olmo y Gutiérrez-Rivas, 2014; Hallam y Creech, 2010).

Con la explicación de todas estas funciones que desempeña la música en la vida del adolescente, hemos podido comprobar cómo cada función, además de contribuir en mayor grado a la consecución de una de las tres competencias propuestas por Hargreaves y North, también colaborará de forma simultánea en la adquisición de las otras dos competencias restantes. Las diferentes funciones tienen un carácter holístico y en muchos casos se interrelacionan, tal y como se observa en la *Figura 27*.



*Figura 27. Competencias y funciones de la música en la adolescencia.*

### 2.3.2 Educación musical de los adolescentes

Como acabamos de ver en el apartado anterior, una de las principales funciones que la música desempeña en la vida del adolescente es su vertiente educativa. Debido a que los protagonistas de nuestro estudio son adolescentes que han recibido en mayor o menor grado una educación musical, dedicaremos el presente apartado a conocer las diferentes posibilidades que tienen estos jóvenes para aprender música como disciplina que les permita acceder a una agrupación musical, ya sea instrumental o vocal.

La educación musical, como cualquier otro tipo de formación, se puede adquirir a través de diferentes sistemas educativos entre las que encontramos: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Por esta razón, en primer lugar, distinguiremos qué y cómo son estas tres modalidades educativas para posteriormente,

conocer las características propias de la educación musical, así como los diferentes centros y entidades donde se imparte este tipo de educación.

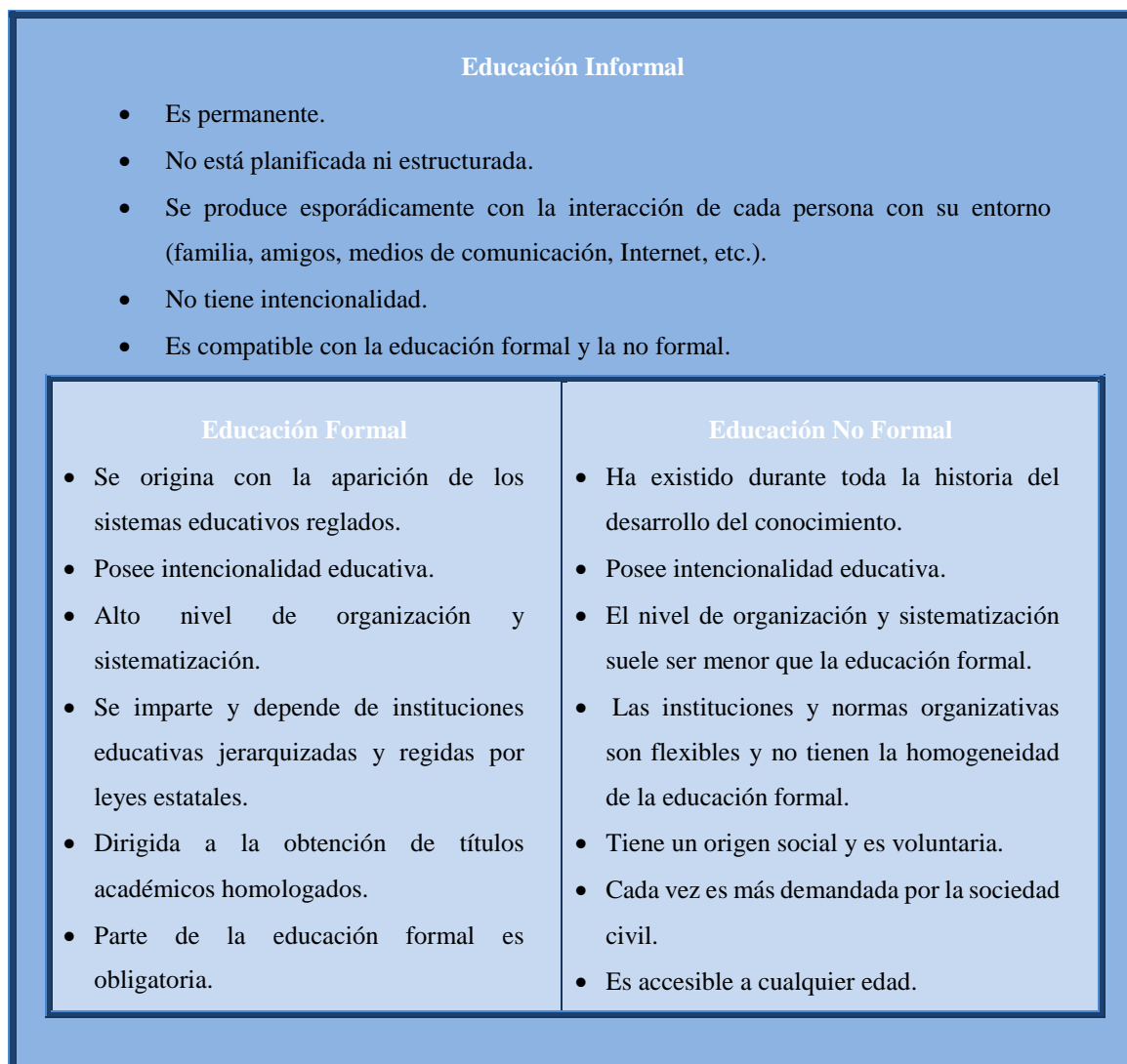
Una de las definiciones que se toma como referencia sobre los procesos educativos formales, no formales e informales, es la expuesta por Coombs, fundador del Instituto Internacional para la Planificación Educativa, de la UNESCO, y sus colaboradores, quienes en la década de los 70 se dedicaron a analizar y crear un marco teórico referente a los diferentes tipos de educación que se daban en países en vías de desarrollo, lo que les llevó a definir, clarificar y diferenciar los distintos modos educativos existentes, reconociendo desde un primer momento que, pese al intento de establecer una parcelación eficaz entre ellos, existen muchas superposiciones e interacciones, tal y como se puede observar en las siguientes definiciones propuestas:

Educación informal: es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona.

Educación formal: es el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

Educación no formal: comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27).

A pesar de que estas definiciones en su forma original hacían referencia a modelos educativos contextualizados en países subdesarrollados, con el tiempo se han universalizado y se han afianzado dentro de la comunidad educativa como modelo para una mejor comprensión de los procesos educativos existentes (Trilla, Gros, López y Martín, 1993). Este afianzamiento ha sido posible gracias a las contribuciones de diferentes autores (Colom, 1997; 2003; Herrera, 2006; Jeffs y Smith, 2005; Sarramona, 1989; Trilla, 1986), los cuales, a partir de los tres modelos propuestos originalmente, han ido actualizando y matizando los nexos y las diferencias existentes entre ellos. En la *Figura 28* hemos plasmado de forma esquemática todas las aportaciones citadas y su interrelación.



**Figura 28. Modelos educativos actuales.**  
**Fuente: Adaptación de Colom, 1997; 2003; Herrera, 2006;**  
**Jeffs y Smith, 2005; Sarramona, 1989; Trilla, 1986.**

Como se observa en la *Figura 28*, la educación informal es aquella que se da a lo largo de toda la vida de manera no intencional en la mayoría de los casos. Es un aprendizaje que se origina de forma espontánea y no organizada, gracias a la experiencia y la interacción de las personas con su entorno, sea a partir de las relaciones interpersonales, a través de los medios de comunicación, viajando, en el trabajo, y en un sinnúmero más de situaciones. Entre éstas también se pueden incluir, dependiendo de su intencionalidad, algunas situaciones que se dan en la educación formal y la no formal, de ahí que interactúe y sea compatible, tal y como se aprecia en el esquema anterior, con estas dos modalidades educativas. Algunos autores denominan currículum oculto a la coexistencia de la educación informal junto con las otras dos tipologías educativas. De acuerdo con Torres este tipo de currículum hace referencia a:

Todos aquellos conocimientos, destreza, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional (Torres, 2005, p. 198).

A diferencia de la educación informal, la educación formal y la educación no formal comparten intencionalidad y pretenden alcanzar unos objetivos previamente propuestos. De acuerdo con Álvarez del Castillo (2004) y Colom (2005), las diferencias más notables entre estas dos tipologías educativas son su organización y su dependencia institucional y jurídica. La educación formal, financiada por el Estado, forma parte de un sistema educativo homogéneo y jerarquizado, posee una fuerte base legal e institucional y está dirigida a la obtención de títulos oficiales homologados. En cambio, la educación no formal depende de las necesidades sociales y, pese a su intencionalidad y organización, no posee el grado de homogeneidad, jerarquización, regulación legal ni rigidez de los sistemas formales.

Desde la aparición de los sistemas educativos reglados, la educación general de carácter formal ha predominado sobre la educación no formal, debido a su dependencia estatal y a su obligatoriedad en muchas de sus etapas, pero con los años, especialmente a partir de la segunda mitad del s. XX, la oferta educativa no formal ha ido en aumento, compaginándose e incorporándose cada vez más a instituciones regladas. Esta convivencia y su interrelación mutua han difuminado los límites entre ambos modelos, los cuales están sujetos a una evolución constante. De acuerdo con Sarramona:

Los conceptos de educación formal y no formal están sujetos a los cambios históricos y políticos: lo que antes era no formal ahora puede ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro (Sarramona, 1989, pp. 121).

Por lo que respecta al aprendizaje musical, a lo largo de toda la geografía española, las enseñanzas musicales han sido impartidas mayoritariamente a través de la educación no formal. Pese a la creación durante el s. XIX de los primeros conservatorios oficiales en las grandes ciudades y la proliferación de este tipo de centros musicales reglados, sobre todo a partir del último tercio del s. XX, el aprendizaje musical no formal de tipo *amateur*, impartido en escuelas de música, escuelas de educandos, academias, profesores particulares, etc., es el que ha predominado sobre la formación musical profesional. Esta realidad social queda constatada en los diferentes decretos y leyes que han regido y rigen actualmente el sistema educativo español.

Hasta mediados del s. XX, la legislación educativa, constituida por la Ley General de Instrucción Pública (1857), la Ley de Reorganización del Consejo Nacional de Educación (1952) y el Decreto 1637/1959 sobre la convalidación de títulos oficiales, se refieren a los centros donde se imparten enseñanzas artísticas de carácter no formal, como centros no oficiales. Pero ante la abundancia y el crecimiento de este tipo de centros no reglados, a partir de la segunda mitad del s. XX; en 1964, se hizo necesaria la aprobación del Decreto 1987/1964 sobre reglamentación de centros no oficiales de Enseñanzas Artísticas, según el cual:

El progresivo desarrollo económico del país y el notable incremento de su nivel cultural con la consiguiente elevación de la sensibilidad artística ha originado en estos últimos años una creciente demanda de especialistas en Bellas Artes y, sobre todo, en Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. [...] -Esta fuerte demanda- ha estimulado la iniciativa privada hacia esta modalidad docente. [...] El adecuado desarrollo reglamentario ahora se hace preciso para encauzar y fomentar debidamente la iniciativa privada hacia este sector docente y para poder conceder con las adecuadas garantías la calificación de Centro no oficial autorizado o reconocido (Decreto 1987/1964 sobre reglamentación de centros no oficiales de Enseñanzas Artísticas).

Fue sobre todo a partir de la puesta en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, cuando todas las leyes y decretos educativos referentes a las enseñanzas musicales de régimen especial, reconocen la importante función social de los centros de educación musical no formal, los cuales además de repercutir significativamente en la adquisición de conocimientos adecuados para la práctica musical sin perspectivas profesionales, se han encargado de cubrir la fuerte demanda cultural y artística de la población:

Podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas (LOGSE, art. 39.5). El presente Real Decreto efectúa, en el caso de la música y la danza, una distinción entre el modelo de centros que imparte enseñanzas regladas conducentes a una formación específica de profesionales, y el modelo de escuelas de música o de danza en las que prima el carácter cultural sobre el profesional (Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas).

Un ejemplo destacado de la repercusión que tienen los centros no reglados en el seno de cada sociedad es el que se produce en la geografía catalana y valenciana, con una amplia red de escuelas de música repartidas a lo largo de ambos territorios, de ahí la

necesidad de crear una legislación propia que se adapte a las realidades sociales en cuestión, tal y como se ratifica en las siguientes citas:

Cataluña cuenta con una larga tradición en las diversas manifestaciones de la música y la danza. No es extraño, pues, que la enseñanza de estas artes haya sido una actividad presente en un gran número de poblaciones catalanas. Cabe destacar la tarea realizada en este campo por las Administraciones locales de Cataluña (Decreto 179/1993, por el que se regulan las escuelas de música y de danza de Cataluña).

La Comunidad Valenciana atesora una larga tradición en las diversas manifestaciones artísticas en los ámbitos de la música. Esta importante tradición y el gran impacto que ha producido a nivel social, cultural, económico, artístico y educativo han convertido a la música en una seña de identidad del pueblo valenciano. A ello han contribuido de manera decisiva las sociedades musicales que cristalizaron en nuestro territorio a partir del siglo XIX y que han conformado el panorama asociativo de la Comunidad Valenciana ya que están presentes en la casi totalidad de nuestras poblaciones. Un esfuerzo admirable del conjunto de la sociedad civil valenciana que ha permitido que la práctica y enseñanza de la música llegue hasta el último rincón de nuestra geografía. [...] Las sociedades musicales valencianas han desarrollado, desde su creación en el siglo XIX, estructuras educativas propias que han permitido la formación de sus músicos con el objetivo de facilitar, de esta forma, su incorporación posterior a las agrupaciones de viento y corales formadas por aficionados (Decreto 91/2013, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunidad Valenciana).

En la actualidad los jóvenes de nuestro país disponen de una amplia oferta de posibilidades para el aprendizaje de la música tanto a nivel formal como a nivel no formal. A continuación, presentamos un esquema en el que se pueden observar los distintos tipos de educación musical: formal, no formal e informal, junto con sus finalidades y las características de los contextos donde se imparten.

#### **a) Educación Musical Formal**

La educación musical formal es aquella que se imparte en centros reglados como escuelas de primaria, institutos de secundaria, conservatorios o centros profesionales. De acuerdo con la legislación educativa vigente, los alumnos que alcancen las competencias básicas y los objetivos propuestos e impartidos en cada uno de estos centros, obtendrán un título oficial expedido por la Administración correspondiente.

Según la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la música en las escuelas de primaria y en los institutos de secundaria, es considerada como una asignatura de tipo específico, y junto con las demás materias que conforman el currículum de sendas etapas, se proponen conseguir el pleno desarrollo de la personalidad



de los alumnos. La música, como elemento integrante de la educación obligatoria, tiene como finalidad dar a conocer a los alumnos un lenguaje artístico que les permita desarrollar la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad, además de ayudarles a apreciar y disfrutar del patrimonio cultural y artístico, es decir, se intenta promover el uso de la música para el aprendizaje del arte en sí mismo y sobre todo, para el aprendizaje general a través del arte.

Por otro lado, esta misma ley promulga que la educación musical, impartida en conservatorios y centros profesionales, forma parte de las enseñanzas de régimen especial cuya finalidad principal es proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, así como garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, es decir el aprendizaje para el propio arte. Este tipo de enseñanzas suelen impartirse en horario extraescolar, paralelamente a las enseñanzas de régimen general.

También existe la posibilidad de cursar simultáneamente en un mismo centro educativo, enseñanzas de régimen general junto con enseñanzas de régimen especial. Estos centros reciben el nombre de centros integrados y tienen como finalidad conciliar el estudio de la educación obligatoria junto con una formación musical de calidad. Tal y como comenta Andreu en su tesis sobre la obtención de competencias básicas en centros integrados:

¿Qué ventajas tienen los centros integrados? Pues que propician que los alumnos no tengan franjas horarias y espacios diversos para cursar sus estudios, por lo que se evitan los inconvenientes que conlleva la simultaneidad de la primaria y la secundaria con el estudio artístico. Tienen una carga lectiva superior de la del resto de alumnos, pero con la gran ventaja que lo cursan todo en el mismo centro y que comparten espacios, profesorado e integran parte del currículo (Andreu, 2012, p. 25).

### **b) Educación Musical No Formal**

La educación musical no formal es aquella en la que los alumnos, sin límite de edad, adquieren conocimientos musicales para la práctica individual y colectiva. Este tipo de formación no persigue la obtención de títulos con validez académica ni profesional, sino que va dirigida principalmente a personas aficionadas las cuales, a partir de los conocimientos adquiridos en centros no reglados, tiene la opción de acceder a una educación musical formal. Se imparte en contextos muy diversos como pueden ser academias de música, clases particulares, colonias musicales, actividades extraescolares dentro de centros reglados y especialmente escuelas de música. La oferta formativa que

se ofrece en estos lugares suele ser abierta y flexible impartándose programas de diferentes niveles y estilos para alumnos de todas las edades.

Tanto en Cataluña como en la Comunidad Valenciana, las enseñanzas musicales de carácter no formal recaen principalmente en las escuelas de música, viveros de las propias bandas y corales, prueba de ello es la amplia red de escuelas de música que se extiende a lo largo de ambos territorios. De acuerdo con los decretos 179/1993 y 91/2013, por los que se regulan las escuelas de música en Cataluña y la Comunidad Valenciana, respectivamente, estos centros se definen como:

Centros educativos no reglados para la formación musical práctica de los ciudadanos de cualquier edad. También podrán orientar y preparar para el acceso a las enseñanzas profesionales de música a quienes demuestren una especial vocación y aptitud, así como impartir formación para iniciar al alumnado en el mundo de la música (Decreto 179/1993 por el que se regulan las escuelas de música en Cataluña).

Estas escuelas de música, especialmente en el caso de Valencia, pese a tener autonomía por lo que respecta a su organización, a los modelos pedagógicos utilizados y a la oferta formativa que ofrecen, reproducen en su gran mayoría los planteamientos educativos y organizativos de los centros reglados (Morant, 2012).

En la actualidad, además de la educación musical impartida en centros no reglados, los adolescentes también tienen la opción de acceder y mejorar tanto los aprendizajes musicales de carácter no formal como los de carácter formal, a través de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) como son video-tutoriales, clases virtuales, etc. Este tipo de formación autodirigida es conocida como “tercer entorno” y se define, de acuerdo con Hargreaves y sus colaboradores (2003), como el aprendizaje musical que tiene lugar al margen de los padres o los profesores, razón por la cual engendra altos niveles de motivación y compromiso.

A partir de la diferenciación entre estas dos tipologías de educación musical, Yebes y Morant (2014), tomando como referencia un amplio corpus bibliográfico, han elaborado un cuadro resumen (*Figura 29*) sobre los principios didácticos que regirán cada una de ellas.

<b>Principios didácticos</b>	<b>Educación musical formal</b>	<b>Educación musical no formal</b>
<b>Autonomía del alumno</b>	Alumno sujeto a las decisiones previas del docente.	Mayor autonomía.
<b>Decisiones sobre el contenido y material a trabajar</b>	Son tomadas por el docente.	Las toma el propio alumno.
<b>Organización</b>	Rígida, previamente establecida. Siempre organizada y estructurada.	Flexible, no secuenciada, adaptada a las necesidades e intereses del alumno.
<b>Rol del docente</b>	Ejemplo a imitar. Experto.	Facilitador, comparte aprendizajes con el alumno. Miembro de una comunidad de práctica.
<b>Actividades</b>	Individuales, principalmente.	Con un gran componente cooperativo.
<b>Objetivos</b>	Desarrollo de conocimientos teóricos y técnicos. Entrenamiento continuo e individual. Enseñanza.	Desarrollo de la personalidad, de habilidades prácticas, sociales... Hacer música. Educación. Enculturación.
<b>Desarrollo de la creatividad</b>	Poco contemplada, dada la rigidez de su organización.	Más desarrollada. Importancia de la improvisación.
<b>Innovación</b>	Poco considerada.	Más contemplada.
<b>Interdisciplinariedad</b>	Currículo parcelado.	Currículo integrado.
<b>Centrada en</b>	Saber qué (teoría, historia de la música...).	Saber cómo (interpretación instrumental, vocal...).
<b>El aprendizaje parte de</b>	La teoría. Se parte de ésta, para lograr realizar la práctica.	El aprendizaje a partir de la práctica.
<b>Adjetivos que se le asocian</b>	Artificial, elitista, competitiva.	Ideal, liberadora, auténtica.
<b>Orientada a</b>	La formación de expertos.	La formación permanente de músicos <i>amateurs</i> o aficionados.

**Figura 29. Principios didácticos de la educación musical formal y no formal.**  
Fuente: Yebes y Morant, 2014, p. 22.

Todos estos principios didácticos no son excluyentes, sino que tal y como hemos afirmado anteriormente, se interrelacionan y se pueden intercambiar dependiendo de cada realidad social y de las necesidades e intereses de los alumnos que los reciben. De ahí la importancia de la coexistencia y la influencia que ejerce la educación informal en cualquier tipología de aprendizaje.

### **c) Educación Musical Informal**

Tal y como hemos citado anteriormente la educación informal está formada por todos aquellos conocimientos, valores, actitudes, etc., que se reciben de forma no intencional en cualquier sitio y en cualquier momento. Por lo que respecta a la educación musical informal, encontramos que la familia es el primer agente que influye en los gustos musicales de sus miembros, la música que los padres cantan y escuchan será el primer contacto de los más pequeños con los fenómenos musicales. De acuerdo con Herrera, Cremades y Lorenzo:

Es a través de la familia como hijos e hijas adquieren o no sus primeras nociones y apoyo al desarrollo de sus aptitudes musicales, predisponiendo al niño de forma temprana a unos u otros estilos musicales y conformando el repertorio básico de sus futuras experiencias de escucha de música (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010, p. 39).

Con los años, este primer contacto con la música irá expandiéndose hacia el entorno más próximo y los medios de comunicación, como por ejemplo la influencia que ejerce la música que se escucha en festejos populares, en la escuela, en las películas, etc. Tal y como afirma Gardner “los niños absorben los valores estéticos de su cultura y en general de la sociedad adulta” (Gardner, 1994, p. 48). En este sentido Hargreaves (1998) apunta que las preferencias musicales de los jóvenes estarán marcadas, de forma destacada, por la cultura propia de cada sujeto, de ahí la influencia que ejercen las bandas musicales y las corales en los gustos musicales de los miembros de las sociedades valenciana y catalana respectivamente; ambos tipos de agrupaciones son agentes culturales, identitarios de cada región.

Posteriormente, sobre todo en el periodo adolescente, a medida que aumenten y se consoliden las relaciones entre iguales y el contacto con los medios de comunicación, la educación musical informal vendrá dada principalmente por ambos agentes, los cuales ejercerán una notable influencia en el desarrollo de la identidad personal, social y cultural.

Cremades, en una de las conclusiones a las que llega en su tesis sobre preferencias musicales en adolescentes, afirma que:

Hay que apuntar hacia la destacada influencia que ejercen en la preferencia de escucha de los estilos musicales los agentes informales frente a la educación formal. Así, dicha influencia en el consumo cultural-musical se encuentra encabezada por el efecto que ejercen el grupo de iguales, la televisión, la radio e Internet. Tanto en el caso de los amigos como en el de los medios citados, se confirma el poder que ejercen en los gustos de los jóvenes (Cremades, 2008, p. 372).

Estas conclusiones vienen a constatar el hecho de que en las bandas de música y corales juveniles la mayoría de sus componentes, además de compartir educación y gustos musicales a nivel formal y no formal, también suelen establecer vínculos que van más allá de las relaciones entre iguales, ya que son grupos donde la vertiente social adquiere una función primordial.

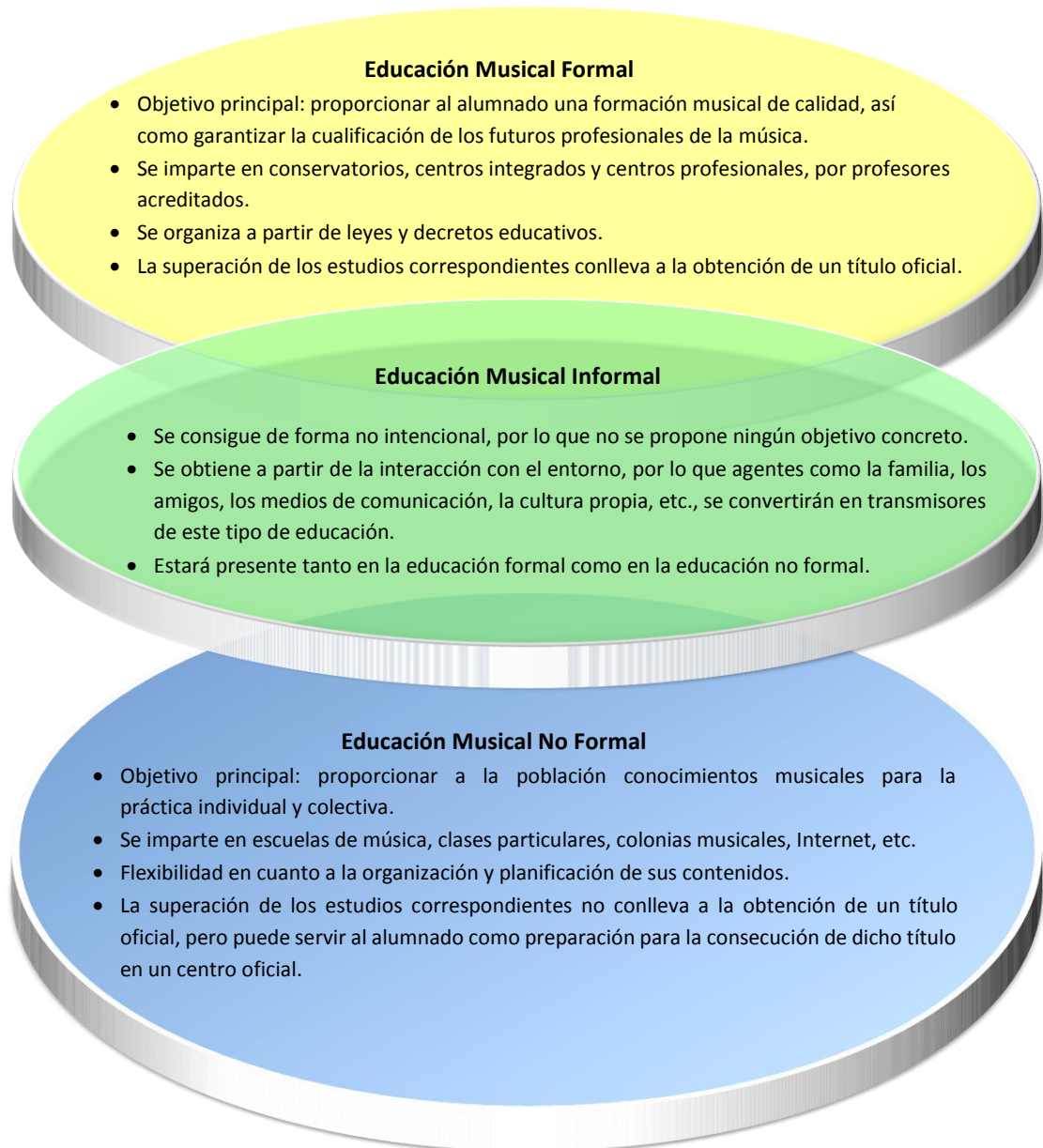
Igualmente, todas estas relaciones interpersonales que se establecen entre compañeros, fruto de la convivencia que se da en ensayos, conciertos y actos diversos, también servirán para mejorar, en muchos casos, el nivel artístico individual de cada miembro de la agrupación. La coexistencia de diferentes niveles artísticos dentro de una misma agrupación funcionará como factor motivacional para aquellos que empiecen o posean un nivel más bajo. En este sentido Gardner afirma que:

Si se quiere realzar la comprensión (artística) de un individuo, la trayectoria más verosímil es involucrarlo profundamente, durante un período de tiempo significativo, en el dominio simbólico en cuestión, alentarle para que interactúe regularmente con individuos que son un poco más (y no mucho más) sofisticados de lo que él es, y proporcionarle amplias oportunidades para reflexionar sobre su propia comprensión emergente de dominio (Gardner, 1994, p. 42).

Además de todas las aportaciones que ofrecen las relaciones interpersonales en la formación de los miembros de cada agrupación, el aprendizaje informal que se adquiere en el seno de estas agrupaciones también vendrá dado por la presencia e interrelación de numerosos y variados factores, como por ejemplo:

- el repertorio que se interpreta,
- la influencia del director musical como líder,
- el rol musical que desempeña cada miembro dentro de la agrupación,
- el sentimiento identitario desarrollado por pertenecer a una agrupación, y
- el contexto donde se desarrolla la actividad musical.

A modo de síntesis, ofrecemos el siguiente esquema (*Figura 30*), donde se puede apreciar de forma visual como la educación de tipo informal se superpone e interactúa con los otros dos tipos de educación. En él, se exponen las diferentes posibilidades a las que pueden optar los adolescentes para el aprendizaje musical, el cual les permitirá ser miembro activo de una agrupación musical:



*Figura 30.* Características de los modelos educativos musicales.



# Capítulo 3

## **Agrupaciones musicales juveniles**

- 3.1.- El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y las corales en Cataluña: origen y evolución
- 3.2.- Actualidad de las agrupaciones musicales infantiles y juveniles
- 3.3.- Desarrollo de competencias emocionales en las agrupaciones musicales
- 3.3.- El director musical como líder

---

El capítulo 3 lo dedicaremos a conocer de forma pormenorizada las agrupaciones musicales juveniles. Para ello analizaremos el fenómeno asociativo musical existente en la Comunidad Valenciana y Cataluña, territorios donde hemos focalizado nuestra investigación. Seguidamente detallaremos cómo son actualmente las formaciones musicales infantiles y juveniles de ambos territorios, así como, las competencias de tipo socioemocional que desarrollan sus integrantes. Concluiremos el capítulo con un apartado dedicado a la figura del director musical como líder y máximo responsable del trabajo que se desempeña en este tipo de agrupaciones; conoceremos cuáles son las competencias y las tipologías de liderazgo que cualquier buen director tendrá que ejercer y saber combinar.





### **3.1 El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y las corales en Cataluña: origen y evolución**

En el presente apartado pretendemos exponer los antecedentes y la evolución histórica hasta el momento, tanto del fenómeno de las bandas como el de las corales en el levante español, con el fin de poder entender la génesis y el desarrollo de las agrupaciones musicales juveniles existentes en la actualidad.

Tal y como veremos a continuación, la fundación de las primeras bandas y corales en la Comunidad Valenciana y Cataluña, respectivamente, fue un proceso paulatino, iniciado durante el s. XIX, debido a la confluencia de diferentes acontecimientos de tipo social, económico, político y cultural.

Hasta el s. XIX, la producción y difusión de la música en la sociedad española había estado estrechamente vinculada a la Iglesia, al Ejército y a algunos músicos independientes que se encargaban de actuar en lugares como la Corte, salones, teatros..., para entretener así a la alta sociedad. Sin embargo, en la primera parte del s. XIX, por distintos motivos socio-económicos, la situación de la música empezó a cambiar y pasó de ser un arte reservado para unos pocos, a ser un bien accesible a gran parte de la población, es decir, se produce, de acuerdo con Asensi (2013), una progresiva democratización social de la música, en la que asociaciones de tipo popular como las bandas de música y las corales desempeñarán un papel fundamental.

Como afirma Montes (2009), las capillas eclesiásticas, desde la Edad Media hasta la aparición de los conservatorios, fueron el principal centro de producción y difusión del arte musical; no obstante, desde finales del s. XVIII, la Iglesia empezó a perder fuerza social y económica, debido a la creciente secularización de una sociedad en constante cambio, y por las tensas relaciones que mantenía con el Estado, el cual fue aumentando su poder. Ante esta situación, la hegemonía de la práctica musical ligada principalmente a la liturgia, fue substituida paulatinamente por la práctica musical civil (Asensi, 2010). Todos estos cambios quedarán patentes con el declive progresivo de las capillas eclesiásticas en favor de un florecimiento del asociacionismo; de hecho, durante esta época, resurgen y se fundan un elevado número de sociedades filarmónicas, ateneos, liceos y academias, como por ejemplo: el Liceo Dramático de Aficionados fundado en Barcelona en 1837, el cual años más tarde pasaría a convertirse en el primer conservatorio de dicha capital de provincia; o la Real Sociedad Económica de Amigos del País de

Valencia, responsable de la fundación del Conservatorio de la ciudad de Valencia en 1879 (Aviñoa, 2000). Este tipo de asociaciones proponen entre sus objetivos, incrementar la oferta educativo-musical, fruto de la demanda existente que se estableció al considerar la formación musical como signo de prestigio social por parte de la nueva burguesía, y por el interés hacia la música como elemento de ocio cada vez más solicitado entre un público que iba en aumento, integrado en un principio por aristócratas y burgueses, y al que fueron agregándose, de forma progresiva, las clases populares y trabajadoras.

Otro factor destacable por lo que respecta a la democratización en este caso de la música instrumental, lo encontramos en la influencia que ejercieron las agrupaciones musicales del Ejército, cuyos principales objetivos eran, por una parte, el desempeño de acciones militares como desfiles y acontecimientos de exaltación patriótica, y por otro lado, una función más lúdica, como entretener a los soldados o a diferente tipo de público, no necesariamente militar. A lo largo del s. XIX, además de actuar en cuarteles y campos de batalla, incrementaron su presencia en espacios civiles (plazas, calles, cafés, teatros...), como respuesta a la fuerte demanda de ocio entre la sociedad española. Realizaban conciertos y amenizaban fiestas populares, convirtiéndose de esta forma en uno de los principales difusores de cultura musical (Asensi, 2010). El hecho de actuar en la calle y en espacios públicos hizo que la música pasara de ser un espectáculo elitista, reservado para la aristocracia que podía permitirse pagar el precio de una entrada, a ser un acontecimiento público, accesible para prácticamente todo el mundo. Como afirma Austrells:

A partir de la primera mitad del s. XIX las bandas militares pasaron de ser un conjunto que servía a una función totalmente castrense, a representar una amplia gama de tareas musicales y culturales que, poco a poco, fue ampliando el contacto con la población civil (Austrells, 2003, p. 28).

A finales del s. XIX, este tipo de formaciones, tal y como ocurrió con las capillas eclesiásticas, empiezan a perder fuerza en la vida pública, en este caso por dos razones principales: por una parte, cada actuación supone un elevado coste económico para las arcas locales, al cual no pueden hacer frente muchos municipios; y por la otra, la escasa formación musical de sus miembros limitará el repertorio que puedan interpretar, no adaptándose éste a los gustos del nuevo público. Ante esta situación, las bandas civiles, con la ayuda de las administraciones locales, se convertirán en una alternativa muy interesante, puesto que económicamente son más asequibles, interpretan un repertorio que se adapta a los gustos del momento y tienen mayor disponibilidad para dar respuesta

a la fuerte demanda de actividades de ocio de esta época. Será a finales del s. XIX y principios del XX, cuando se produzca una gran proliferación de este tipo de bandas de carácter aficionado, las cuales acabarán por relevar la función lúdica de las bandas militares en la vida pública, dejando relegadas estas últimas a su función militar dentro de los cuarteles. No obstante, hay que destacar la fuerte influencia que ejercieron las agrupaciones militares sobre las bandas civiles, de ellas adoptaron algunas características como la manera de desfilar, los uniformes, el repertorio, etc., que aún siguen vigentes en las agrupaciones actuales (Asensi, 2010).

Por lo tanto, nos encontramos con que la Iglesia y el Ejército, que hasta principios del s. XIX habían ejercido el monopolio por lo que respecta a la educación y la difusión musical, empiezan a ser remplazadas de forma progresiva por entidades privadas y asociativas promovidas por la nueva burguesía y las clases medias. Además, también se inicia la institucionalización de las enseñanzas musicales gracias a la creación de los primeros conservatorios estatales, como es el caso del Conservatorio de Madrid, considerado como el primer conservatorio que se fundó en España, en 1830 (Aviñoa, 2000). Tanto las entidades de carácter público como las entidades privadas, pretenden dar respuesta a la amplia demanda que surge al considerar la música como un signo de prestigio social, una posible salida laboral y un elemento para el ocio.

El concepto de ocio, tal cual lo entendemos hoy en día, nace en el estado español a mediados del s. XIX, con la llegada de la revolución industrial. En las grandes ciudades se establecen las primeras industrias junto con la actividad mercantil correspondiente, lo cual supondrá un notorio aumento demográfico debido a las migraciones de la gente del campo hacia las grandes urbes para cubrir la demanda de mano de obra. Los primeros trabajadores aceptarán condiciones laborales precarias que mejorarán con el tiempo, gracias a los movimientos obreros; consiguieron reducir el horario laboral hasta ocho horas diarias y aumentar el salario del proletariado (Sarasúa, 2006). Estos avances dieron lugar a una mayor disposición de tiempo libre y capacidad económica para tener acceso a una oferta cultural y de ocio cada vez más amplia, fruto de la constante demanda y una creciente alfabetización por parte de la nueva clase media y la clase trabajadora.

Todas estas particularidades que se dan a lo largo del s. XIX formarán el caldo de cultivo para la génesis tanto del fenómeno coral en Cataluña como del fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana. Como ocurre en toda Europa, las ciudades se convertirán en los verdaderos centros culturales, donde en el caso de la música, se

realizaban conciertos y espectáculos de la época. La ciudad de Barcelona, claro ejemplo de este monopolio cultural, se convertirá en el epicentro del fenómeno coral catalán, en cambio, el fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana supone una excepción dentro de esta corriente. El epicentro de dicho fenómeno no tuvo lugar en la ciudad de Valencia como cabría esperar, sino que se gestó en los pueblos, como alternativa a la limitada oferta cultural y de ocio que tenían (Asensi, 2013).

### **3.1.1 Las corales en Cataluña**

En la ciudad de Barcelona, a mediados del s. XIX se fundan las dos corales consideradas como germen del fenómeno coral catalán. Por una parte, la sociedad coral obrera La Fraternidad, fundada en 1850 por Josep Anselm Clavé, con el objetivo no solo de disfrutar y divulgar la música, sino ir más allá y convertir las agrupaciones vocales en una herramienta de dignificación y reconocimiento de la clase obrera. Ésta es considerada, por la mayoría de historiadores y musicólogos, como la agrupación primogénita que dio origen al fenómeno asociacionista coral no solo en Cataluña, sino en toda la península.

La otra coral de la ciudad fue el Orfeón Barcelonés, fundado en 1853 por los hermanos Tolosa, que aunque intentaban acercar la música a todo el mundo al igual que los coros Clavé, se diferenciaban de éstos porque pretendían conseguir un buen resultado artístico, a través de la formación académico-musical de sus componentes. Pese a gozar de la protección del Ayuntamiento de la ciudad, para contrarrestar el éxito creciente de las sociedades corales republicanas de Clavé, la repercusión que tuvo el Orfeón en la sociedad catalana fue mínima debido entre otras razones a la interpretación de repertorio culto y la falta de renovación de éste (Carbonell, 2000a).

Las asociaciones vocales, especialmente los coros Clavé, desde su fundación tuvieron una rápida aceptación entre la población puesto que utilizaron un elemento cotidiano de tradición popular (canciones para el trabajo, de cuna, religiosas...), que no requería de una gran formación ni una inversión económica significativa, para conseguir unos fines sociales en los que las clases populares eran espectadores e intérpretes al mismo tiempo.

La Fraternidad, años más tarde de su creación, por razones políticas cambió su nombre por el de Euterpe y se consolidó como un destacado elemento de animación

cultural y cohesión social, extendiéndose a lo largo de toda Cataluña; prueba de ello fue la necesidad de crear en 1860, la Asociación Euterpense de los Coros de Clavé, una entidad asociativa para la coordinación y el buen funcionamiento de todas las corales claverianas. A partir del año 1865, después de vivir unos años de éxito con una gran aceptación por parte de la clase obrera, empezó una época de decadencia junto con las sociedades creadas a su semejanza, a causa de diferentes acontecimientos sociales y políticos como: una mayor dedicación a la política por parte del fundador J. A. Clavé; la crisis económica del 1865; el estatismo por lo que respecta a la formación y el repertorio musical; la proclamación del final de la primera República en 1874; o la muerte semanas más tarde, del propio Clavé (Carbonell, 2000b). Después de esta crisis, tal y como afirma Carbonell:

Poco a poco la actividad coral se fue retomando, y aunque no se llegara a la euforia de los años 1860, se recuperó una cierta estabilización de la actividad, eso sí, agravada por las luchas internas en el seno de la Asociación Euterpense, el organismo federativo que agrupaba los coros claverianos fundado por Clavé en 1860, con las consecuentes escisiones y reagrupaciones diversas que marcaron la vida coral claveriana hasta 1936.

La crisis también se dejó ver en el terreno musical. Los Coros de Clavé se cerraron en una endogamia, un culto a la personalidad, venerando y mitificando al fundador, a la tradición heredada, y negando toda posibilidad de renovación, tanto de repertorios como de planteamientos musicales. El resultado es conocido (Carbonell, 2003, p. 495).

La celebración en la ciudad condal de la Exposición Universal en 1888 supuso un revulsivo económico, cultural y social, el cual quedó reflejado con el crecimiento y la metamorfosis que sufrió la ciudad, pasando del provincialismo en el que estaba inmersa hacia la modernidad propia de las grandes capitales europeas. En lo que concierne a la vida musical, aprovechando el impulso de la Exposición Universal, se celebraron diferentes festivales y concursos corales, sirviendo todo ello de revulsivo para reformar las agrupaciones Clavé que, como hemos visto, habían perdido todo su esplendor; y también para inspirar la creación de nuevas agrupaciones vocales como el Orfeó Català, fundado en 1891 por los jóvenes músicos Amadeu Vives y Lluís Millet, cuyas ideas promulgaban la defensa del nacionalismo catalán. Fueron años de gran actividad cultural, tal y como lo demuestra la fundación de diferentes alternativas corales de menor relieve, como por ejemplo la Sociedad Coral “Catalunya Nova” fundada en 1896 por Enric Morera, fruto de una separación de la sociedad coral claveriana Euterpe (Artís, 1990; Aviñoa, 2009).

En estos últimos años del s. XIX, podemos observar cómo el movimiento coral catalán, además de la formación y la difusión del arte musical, pasó a ser un claro reflejo de las corrientes ideológicas dominantes del momento. Por una parte, encontramos los coros claverianos, que tenían como principal objetivo formar, entretener y proporcionar ocio a los obreros, y por otro lado, el Orfeó Català, de carácter nacionalista conservador, formado por personas de clase acomodada, con mayor preparación cultural y musical, cuyo repertorio estaba formado por canciones de exaltación patriótica, música religiosa, canciones tradicionales y música sinfónico-coral europea. Este último, pese a adoptar la estructura y la dinámica asociativa claveriana, proponía desde su fundación unos objetivos basados en la exaltación del espíritu catalán junto con la necesidad de conseguir un elevado nivel artístico a partir de la creación de un estilo propio. Todos estos objetivos casaban perfectamente con los ideales propios de la corriente cultural del Modernismo, por lo que el Orfeó se consolidó como la formación de moda del momento, en detrimento de las formaciones con las que convivía, como los coros de Clavé o la agrupación del maestro Morera.

La consagración institucional del movimiento orfeonista se produjo con la creación de la Revista Musical Catalana (1904) como medio de información y difusión; la construcción del Palau de la Música como sede de la formación; y la organización de les Festes de la Música Catalana para estimular la producción y difusión de obras musicales corales. La admiración por esta institución repercutió e influyó en la creación de agrupaciones corales por toda la ciudad condal y en un gran número de poblaciones catalanas, como refleja la fundación del Orfeó de Sants (1899), el Orfeó Barceloní (1900), el Orfeó Lleidatà (1902), el Orfeó Mataroní (1903), el Orfeó Gracienc (1904) o el Orfeó Tortosí (1905), entre muchos otros. En 1918 el movimiento orfeonista contaba con más de 62 entidades, por lo que se decidió crear una federación bajo el nombre de Germanor dels Orfeons de Catalunya, con el objetivo de mejorar la coordinación referente al funcionamiento y al trabajo artístico-patriótico entre las entidades federadas. Con los años se irá incrementando el número de orfeones federados, llegando a su máximo apogeo en 1920, cuando se contabiliza la existencia de 80 orfeones. A partir de este momento, los diferentes vaivenes políticos que acaban desembocando en la guerra civil, afectarán la estabilidad y el buen funcionamiento del movimiento orfeonista, disminuyendo el número de agrupaciones y su actividad artística (Narváez, 2005).

Durante la guerra civil (1936-1939) y los años inmediatamente posteriores, el devenir general del fenómeno asociativo coral se vio bruscamente alterado. Según De la Ossa (2009), parece ser que la vida musical no paró durante la contienda, prueba de ello son las celebraciones de conciertos de diferente índole como los llevados a cabo por la Banda Municipal de Barcelona o la Orquesta Sinfónica de Valencia. En el caso de las agrupaciones vocales, pese a la celebración de escasos y excepcionales conciertos de carácter benéfico y propagandístico realizados por algún Orfeó como el de Sants o el Gracienc, la guerra acabó silenciando, prácticamente en su totalidad el fenómeno coral. Durante estos años destaca la supervivencia de la federación claveriana, que pese a su clandestinidad, mantuvo su actividad social, debido a su ideología no nacionalista y por los intereses del régimen franquista de poder contentar y distraer a la clase obrera a través de la práctica coral (Baltá, 2011).

Pasada la guerra empiezan a crearse de forma paulatina nuevas formaciones vocales como el Orfeó Laudate (1942), la Massa Coral de Terrassa (1943), la Agrupació Polifònica de Vilafranca (1947), la Coral Sant Jordi (1947), el Cor Madrigal (1951) o la Capella Polifònica de Girona (1956) entre otros, y también reinician su actividad, superando numerosas adversidades de carácter político, agrupaciones tan ilustres como el Orfeó de Sants (1940), el Orfeó Gracienc (1945) o el Orfeó Català (1946), que con los años acabarán consolidándose y convirtiéndose en iconos de la prospera vida coral que se desarrollará en Cataluña durante la segunda parte del s. XX. Toda esta recuperación fue encabezada por nombres propios entre los que destacan los maestros: Enric Ribó, al frente de la Capella Clàssica Polifònica; Lluís M<sup>a</sup> Millet, responsable del Orfeó Català; Àngel Colomer, director del Orfeó Laudate; Oriol Martorell, fundador y maestro de la Coral Sant Jordi; Manel Cervera, presidente y director de la Agrupació Polifònica de Vilafranca; Leo Massó, fundador y director de la Coral Antics Escolans de Montserrat; Manuel Cabero, al frente del Cor Madrigal; el padre Ireneu Segarra, pedagogo e impulsor de la Escolanía de Montserrat; Lluís Virgili, al frente del Orfeó Lleidatà; o Josep Viader, director de la Capella Polifònica de Girona (Aviñoa, 2009; Ferrer, 2011).

La aparición paulatina, a partir de la década de los cuarenta, de estas nuevas agrupaciones corales junto con muchas otras, a lo largo de toda la geografía catalana, es la razón por la cual a mediados de siglo se empiezan a fundar y refundar federaciones representativas, que tendrán como objetivo orientarlas, coordinarlas y asesorarlas tanto a nivel artístico como a nivel jurídico-administrativo:



- En el año 1951 se reorganizó la Federación de los Coros de Clavé (FCC), que además de distribuir las ayudas económicas recibidas por instituciones públicas, se encargaría de dinamizar las sociedades federadas a través de intercambios, formación musical, asesoramiento legal y artístico, etc. También ha ido confeccionando con los años, un amplio archivo de partituras a las que todas las agrupaciones-miembro tienen acceso. En la actualidad existen más de 160 coros federados, organizados en 10 delegaciones comarcales y compuestos por unos 5.000 cantores (FCC, 2015).

- En 1959 se constituyó el Secretariat d'Orfeons de Catalunya (SOC), considerada como entidad heredera y regeneradora de la abolida Germanor dels Orfeons de Catalunya, la cual en 1981, después de una reconversión funcional y estructural, dará origen a la Federació Catalana d'Entitats Corals (FCEC). De acuerdo con el capítulo II de sus estatutos:

Las finalidades esenciales de la FCEC serán impulsar y coordinar actividades de tipo colectivo y representativo de las entidades federadas, asesorarlas y orientarlas en todos los aspectos relativos a su vida musical e institucional, ayudar y promover la creación de nuevas entidades corales, realizar actividades formativas y creativas de música coral y editar y difundir material formativo y divulgativo. [...] En todo esto queda excluido todo ánimo de lucro (FCEC, 2016).

En la actualidad está formada por más de 450 corales federadas, organizadas en torno a 11 demarcaciones territoriales y cuyos departamentos y comisiones de trabajo son: canto gregoriano, coros universitarios, coros de personas mayores, coros góspel, espacio joven y familias corales (FCEC, 2016).

- En 1967 nace el Secretariat de Corals Infantils de Catalunya (SCIC), organización creada en el seno de Juventudes Musicales con el objetivo de representar a las entidades corales más jóvenes del territorio catalán. Entre sus primeros objetivos se establecía aportar a los niños una educación musical que muchas veces faltaba en la escuela, así como la posibilidad de conocer mejor la lengua catalana a través del canto. En la actualidad acoge 120 agrupaciones formadas por un total de 3.000 miembros, cuyas edades oscilan entre los 5 y 16 años. La federación organiza las corales en torno a 8 demarcaciones territoriales y entre sus funciones destaca la difusión de repertorio tradicional catalán y de otros orígenes, impulsar la creación de nuevas composiciones vocales, mejorar el nivel musical de las corales federadas, así como la organización y coordinación de encuentros y cursos formativos diversos como: dirección coral,

formación vocal, pedagogía del ensayo, presentación e investigación de nuevo repertorio, etc. (SCIC, 2016).

- En 1969 empieza su andadura la federación de Grups Intermedis de Catalunya (GIC) que décadas más tarde pasará a denominarse Cors Joves de Catalunya (CJC). Esta asociación, desde sus inicios, pretende dar continuidad a las agrupaciones formadas por jóvenes provenientes de corales infantiles y se propone promover y coordinar el canto coral entre gente joven, cuyas edades oscilan entre los 16 y 35 años, para mejorar así el nivel artístico de las agrupaciones juveniles a través de una ampliación de sus conocimientos y de sus posibilidades musicales, sociales y humanas. En 2015, después de unos años de inactividad, se reestablece su funcionamiento y actualmente acoge una veintena de entidades integradas por más de 400 cantores (CJC, 2016).

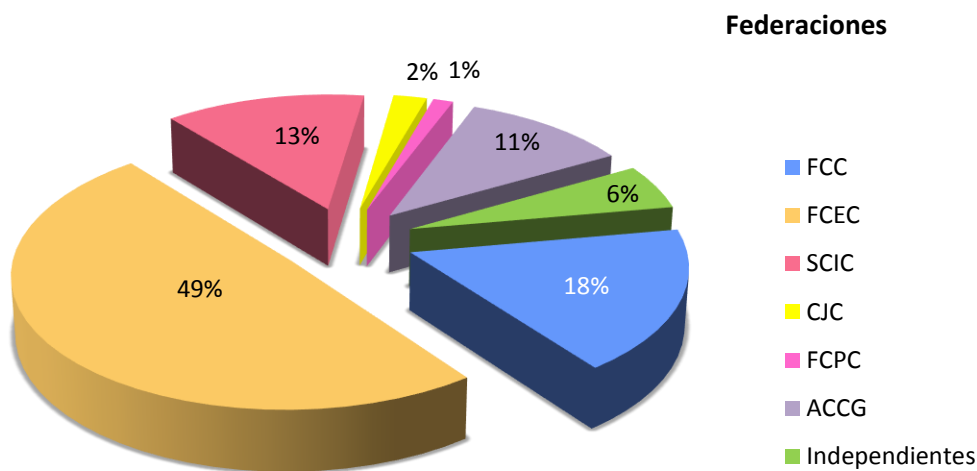
- En 1991 nace, en el seno de la iglesia católica, la Federación Catalana de Pueri Cantores (FCPC), con el objetivo de dar voz a las agrupaciones corales que participan en los oficios litúrgicos del territorio catalán. Esta federación pertenece al movimiento internacional de los Pueri Cantores, el cual sigue la tradición milenaria de la iglesia de emplear el canto de los niños como instrumento para el servicio de la liturgia. Además de su funcionalidad religiosa, esta federación promueve la formación de sus miembros a través de actividades complementarias como encuentros y congresos internacionales, defendiendo y divulgando siempre la catalanidad y la calidad musical de las agrupaciones que la forman. Doce son los coros y escolanías que agrupa esta federación, con un total de 300 cantores aproximadamente (FCPC, 2015).

- Con el objetivo de agrupar todas las federaciones corales catalanas existentes, en 1995 se crea el Moviment Coral Català (MCC). Una confederación que, además de coordinar todas las actividades corales de las diferentes federaciones que representa, velará por su representación a nivel internacional. Tal y como afirma Ferrer (2011), gracias a la fuerza promovida por la unión de dichas entidades se llevan a cabo distintas tareas como fóruns, relaciones e intercambios internacionales, etc., que garantizarán la máxima presencia y visibilidad del canto coral catalán en todas sus dimensiones, tanto a nivel nacional como internacional. Desde su fundación ha habido altas y bajas respecto a las federaciones que inicialmente constituían esta confederación. Actualmente forman parte del Moviment Coral Català las corales asociadas a: la Federación de Pueri Cantores; la Federación de Cors Joves de Cataluña; la Federación de los Coros de Clavé; el Secretariat de Corals Infantils de Cataluña; la Federación de los Coros de Clavé de la

Catalunya Nord; la Agrupació Coral de les Comarques Gironines; y la Associació Musical de Mestres Directors, esta última como miembro adherido. Todas estas entidades agrupan más de 400 entidades corales y unos 15.000 cantores (MCC, 2016).

- En el año 2003 nace la federación coral más joven existente en Cataluña bajo el nombre de Agrupació Coral de les Comarques de Girona (ACCG). Esta entidad agrupa alrededor de 100 agrupaciones vocales y se propone fomentar y consolidar el canto coral *amateur* en la provincia de Girona. Al igual que las otras federaciones promueve la formación y la mejora musical y social de sus miembros a través de encuentros, seminarios, intercambios de partituras, etc. (Ferrer, 2011).

En la actualidad no existe un censo oficial que aglutine el número exacto de corales y cantores que conforman el fenómeno coral catalán, pero a partir de los datos ofrecidos por las distintas federaciones junto con sus respectivas páginas web, estimamos que existen alrededor de 900 agrupaciones y más de 35.000 cantores, distribuidos de acuerdo con la *Figura 31*.



**Figura 31. Estimación de corales existentes en Cataluña.**

### 3.1.2 Las bandas en la Comunidad Valenciana

Por lo que respecta al origen del fenómeno bandístico en la Comunidad Valenciana, no se tiene constancia de un inicio concreto como ocurre con las agrupaciones vocales catalanas, sino que es un proceso que se da paulatinamente a lo largo de todo el s. XIX, especialmente en el último tercio de este siglo y las primeras décadas del s. XX, con la formación de muchas de las bandas actuales. En este periodo se fundan en todo el levante valenciano, las primeras bandas municipales de carácter aficionado que más tarde se convertirán en Sociedades Musicales de ámbito local. Comparado con los países europeos, este fenómeno sufrió un retraso de medio siglo, debido a la tardía revolución industrial española (Astruells, 2003).

En el caso concreto de la ciudad de Valencia, a mediados del s. XIX, existen diferentes entidades culturales (liceos, ateneos y círculos) que se encargan de fomentar y difundir las artes a través de actividades prácticas para sus socios y la contratación de artistas profesionales. Por lo que respecta a la educación musical hay que destacar entidades como la Academia Filarmónica, fundada en 1841 por iniciativa del Liceo Valenciano, que se ocupó de instruir a sus socios para la preparación de conciertos públicos; o la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, que fue una de las entidades que más contribuyó a la educación y difusión musical de la ciudad durante todo el s. XIX, quedando constatado con la creación de la Escuela Popular de Música en 1850 y la fundación del primer Conservatorio Municipal en 1879 (Galbis, 1992).

Con la puesta en marcha de un Conservatorio en la ciudad, se llegó a pensar que el monopolio de la educación musical recaería sobre dicho centro, pudiendo eliminar de esta forma las escuelas de música existentes, lo cual hubiera supuesto un mazazo para la educación de las clases populares. Pero contrariamente, desde el inicio se estableció una estrecha colaboración entre escuelas y Conservatorio, contribuyendo de esta forma a la difusión de una enseñanza musical de calidad accesible para un amplio número de personas. El interés que suscitó la formación musical se vio reflejado en la proliferación de diferentes agrupaciones musicales mayoritariamente *amateurs*, entre las cuales hay que destacar las bandas (Asensi, 2010).

Es casi imposible conocer con exactitud todas las razones que justifican el nacimiento del fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana, lo que sí que podemos afirmar es que se trata de un movimiento de carácter multidimensional en el que

confluyen muchos elementos, ya que cada banda que se creó en esta época tenía su propia identidad y sus propias características que las hacían únicas. Como factores de mayor influencia podemos destacar (Adam, 1986; Asensi, 2010; Leal, 2014):

- **La huella que dejó la iglesia**, contribuyendo a la formación musical de muchos alumnos. Prueba de ello es el abundante número de bandas cuyos primeros directores musicales y fundadores fueron personas relacionadas con la Iglesia, como organistas, párrocos, frailes, sacristanes, etc. Algunos de estos casos los encontramos por ejemplo con: el fraile franciscano Francisco Albarracín, quien en 1819 fundó la Banda Primitiva de Lliria (Valencia); el sacristán y organista Ramón Lacreu que creó el embrión de la banda de Alfafar (Valencia) en 1850; el párroco Joaquín Pla que en 1901 ejerció como primer director de la banda de Cofrentes (Valencia); o el cura de la parroquia de Atzeneta del Maestrat (Castellón), quien en 1903 ayudó económicamente con la cantidad de 48 pesetas a la agrupación musical del pueblo por su participación en las fiestas patronales.

- **La admiración y la influencia de las agrupaciones militares**, las cuales propiciaron el deseo de disponer de una banda propia en las distintas localidades y de las que adoptaron parte del repertorio, uniformes, forma de desfilar, etc. Muchas de las actuales bandas tienen un origen militar, como ocurre en la población de Guadassuar (Valencia), donde en 1852 existía una agrupación musical con el nombre de Compañía Filarmónica de Instrumentos Militares; o la banda de la población vecina de Algemesí que, al igual que muchas otras agrupaciones, se fundó como banda de cornetas y tambores formada por militares voluntarios, evolucionando con el tiempo hacia un conjunto instrumental más variado.

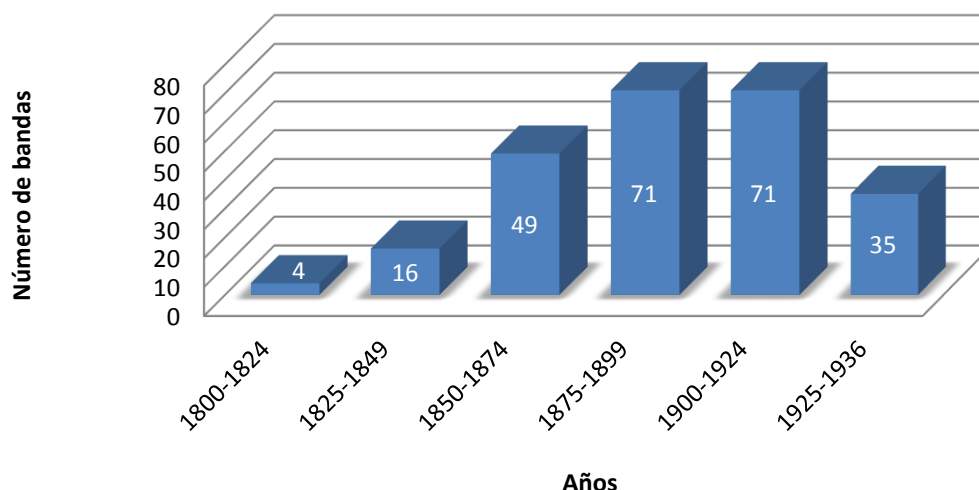
- **Los profesores particulares junto con las asociaciones** creadas por la burguesía y las clases medias para dar respuesta a la creciente demanda de ocio por parte de una sociedad cada vez más industrializada, además de la consideración del **aprendizaje musical como signo de prestigio social**. Muchos de estos profesores eran religiosos, militares o maestros de escuela que, además de formar músicos a nivel individual, también se encargaron en muchas poblaciones de fundar una agrupación instrumental, como ocurre en la población de Alberic (Valencia), cuya banda fue creada en 1852 por la maestra de la escuela local; o el maestro Ramón Lorente quien en 1881 fundó la banda de Navajas (Castellón).

- La necesidad de disponer de agrupaciones musicales para el **desarrollo de fiestas populares** como las fallas, los moros y cristianos, fiestas patronales, procesiones, pasacalles, actos religiosos, etc. De hecho, la historiografía de la mayoría de las bandas de las tres provincias valencianas, creadas a lo largo del s. XIX y las primeras décadas del s. XX, nos muestra como una de las principales funciones de este tipo de agrupaciones era la participación en actos lúdico-festivos, como por ejemplo: el documento que atestigua que en 1817 la Filà de la Llana de Alcoy (Alicante) contrató la banda local de Milicianos Nacionales; la participación de la banda de Barx (Valencia) con una comparsa cristiana de Alcoy en 1886; o la banda de Beneixama (Alicante), que nace en 1841 con el fin de amenizar las fiestas de la localidad, relegando de esta forma a la banda contratada de la ciudad vecina.

- La celebración del **Certamen de Bandas de Música**. Este concurso tiene sus orígenes en el año 1886 en el marco de la feria taurina de julio y fue un acontecimiento que, además de favorecer la creación de nuevas agrupaciones, motivó a las ya existentes para mejorar su nivel artístico y poder así enfrentarse con otras bandas. Pese a ser éste el concurso con más renombre y prestigio de la comunidad, no fue el único, de acuerdo con Oriola (2010), a finales del s. XIX, en las fiestas populares de poblaciones como Alicante, Alcoi, Castellón de la Plana, Lliria y Xàtiva se organizaron certámenes de bandas, los cuales fueron aumentando en calidad y cantidad ya entrados en el s. XX. Estas competiciones musicales han servido, desde sus primeras convocatorias hasta la actualidad, para aumentar el sentimiento de identidad y la afición musical de la gente de los pueblos, la cual se siente representada por su banda.

- Las **condiciones climatológicas** posibilitaron la actuación al aire libre de estas nuevas agrupaciones, convirtiendo la calle en un escenario musical al que todo el mundo tenía acceso. Incluso en algunos casos las calles, las plazas y lugares al aire libre se convirtieron en los primeros locales de ensayo para estas formaciones, como ocurre con la banda de la población de Jalance (Valencia), que empezó su andadura en el año 1867, ensayando los sábados por la tarde en las huertecillas de Sàcaras.

Todas estas razones propiciaron la génesis de las primeras bandas civiles a lo largo de toda la Comunidad Valenciana. Durante el primer tercio del s. XX, el fenómeno bandístico continuó su evolución con la consolidación de las primeras agrupaciones creadas y el proceso fundacional de otras nuevas, tal y como se observa en la *Figura 32*.



**Figura 32. Fundación de las bandas musicales en la Comunidad Valenciana.**

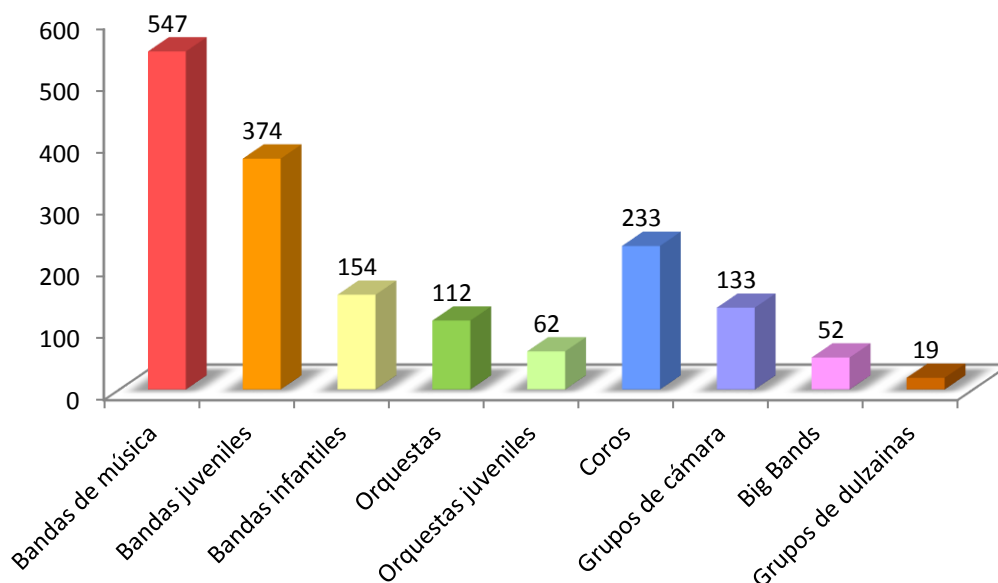
**Nota:** Este gráfico ha sido diseñado utilizando los años de fundación de la historia de cada banda de la Comunidad Valenciana, indicados en sus respectivas webs y en el libro historiográfico *Las Bandas de Música de la Comunitat Valenciana*, de Leal (2014). Los datos que presentamos son aproximativos, la gran mayoría de agrupaciones no conocen con exactitud la fecha de fundación y establecen ésta a partir de los primeros documentos escritos que se han encontrado sobre cada entidad. También cabe destacar que durante los años citados, la inestabilidad de muchas de estas formaciones quedó reflejada en constantes disoluciones, refundaciones y escisiones.

Durante la guerra civil (1936-1939) y los años inmediatamente posteriores, al igual que ocurrió con el fenómeno coral en Cataluña, las bandas se extinguirán prácticamente en su totalidad, exceptuando casos puntuales, como por ejemplo la banda musical del pueblo de Alfafar (Valencia) que, pese a perder parte de sus componentes a consecuencia de la contienda, no paralizó su actividad.

Ya en la posguerra, se reanudó lentamente la actividad musical con la fundación y refundación de nuevas agrupaciones en todo el territorio valenciano. La destacable cantidad de bandas existentes, pasado el ecuador del s. XX, propició la constitución en 1968 de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV), la cual ha perdurado hasta nuestros días consolidándose como la única federación representativa de las sociedades musicales en dicha comunidad. De acuerdo con sus estatutos:

Constituyen el objetivo de la FSMCV, la promoción y el desarrollo de las Sociedades Musicales, en todas sus vertientes, impulsando su crecimiento, diversificación y mejora, tanto en su labor pedagógica musical como en su actividad socio-cultural, prestando una especial atención al crecimiento y normalización de sus escuelas de música, a la formación musical de los jóvenes y a su educación integral, al perfeccionamiento del modelo de gestión de sus asociados y a la progresiva formación de sus directivos en tareas de gestión (FSMCV, 2015).

Según el censo federativo, en la actualidad el fenómeno de las bandas a lo largo de toda la Comunidad Valenciana cuenta con más de 540 sociedades inscritas, un volumen de socios aproximado de 200.000 personas, más de 40.000 músicos federados y alrededor de 150.000 personas vinculadas. Estas sociedades además de representar una banda de música, también acogen múltiples agrupaciones musicales de distinta índole, tal y como se puede observar en la *Figura 33*.



**Figura 33. Agrupaciones musicales de las sociedades federadas en la FSMCV.**  
Fuente: FSMCV, 2015.

A modo de síntesis por lo que respecta a la génesis y la evolución de los dos fenómenos que estudiamos, los coros en Cataluña y las bandas en Valencia, tal y como los conocemos hoy en día, empezaron su andadura durante el s. XIX, especialmente a partir de la segunda mitad de dicho siglo. El fenómeno coral nace con la industrialización de la ciudad de Barcelona extendiéndose por toda la geografía catalana y peninsular. Se origina como medio para la dignificación de la clase obrera y posteriormente, con la llegada del Modernismo y la  *Renaixença* , las clases acomodadas aumentan el nivel musical de sus componentes y lo convierten en un signo identitario del catalanismo. En el caso de las bandas, su origen es más disperso, se da de forma progresiva en las diferentes poblaciones que conforman todo el levante valenciano, a causa de la interrelación de factores diversos como la influencia de la iglesia y el ejército, las fiestas populares, la poca oferta cultural en las zonas rurales, etc. De acuerdo con Oriola “la génesis de este movimiento no será coetánea en todas las poblaciones, por lo que podemos



encontrar tantos casos posibles como sociedades musicales existentes” (Oriola, 2011, p. 26). A pesar que las razones originarias de ambos fenómenos, tal y como hemos visto, difieren en algunos aspectos, coinciden en muchos otros, como por ejemplo, en dar respuesta a la creciente demanda de ocio por parte de la sociedad, consiguiendo de esta forma democratizar el arte musical tanto a nivel de difusión como de formación musical; o también la creación, en torno a cada una de las agrupaciones musicales, de un sentimiento identitario colectivo y de pertenencia, convirtiéndose con el paso de los años en una seña de identidad de ambas regiones (Cucó, 1993).

A lo largo del primer tercio del s. XX continúa el proceso de fundación y consolidación de bandas y corales hasta llegar a la guerra civil (1936-1939), que paralizará prácticamente toda la vida cultural preexistente. Los años de posguerra servirán para reanudar tímidamente la vida musical de estas entidades, y será a partir de la segunda mitad del siglo, cuando esta actividad aumente considerablemente y se afiance gracias a la creación y refundación de numerosas agrupaciones musicales, representadas y respaldadas por sus respectivas federaciones.

En la actualidad, el fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y el de los coros en Cataluña, pese a la falta de un firme respaldo tanto político como económico, se han consolidado como patrimonio cultural y señas de identidad en sendas regiones, además viven un momento de estabilidad por lo que respecta a la calidad y cantidad de agrupaciones, gracias sobre todo a la función que desempeñan las agrupaciones infantiles y juveniles, las cuales, tal y como comprobaremos en el siguiente apartado, sirven en muchos casos como viveros para las agrupaciones adultas.

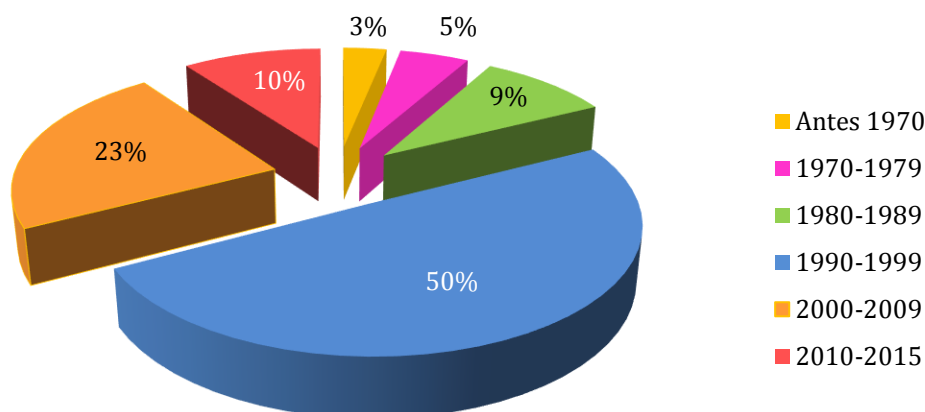
### **3.2 Actualidad de las agrupaciones musicales infantiles y juveniles**

La evolución y estabilización que acabamos de exponer en el apartado anterior, sobre los movimientos asociacionistas musicales de bandas y corales en la Comunidad Valenciana y Cataluña respectivamente, darán paso y convivirán con la fundación de las primeras agrupaciones musicales infantiles y juveniles, a partir de la segunda mitad del s. XX. En este apartado conoceremos los argumentos según los cuales se originó la fundación de este tipo de agrupaciones, así como la forma y estructura que mantienen en la actualidad y su funcionamiento logístico.

En Cataluña, la razón principal por la que se originó en la década de los sesenta el fenómeno coral infantil y juvenil atiende a motivos educativos e identitarios. De acuerdo con la SCIC (2016), los primeros fundadores de este tipo de agrupaciones tenían como objetivo aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece el canto coral para formar a niños y adolescentes en aspectos tan variados como son el gusto por la música, la educación musical, el goce de cultivar un medio de expresión como la voz, la defensa y difusión de la cultura y lengua catalanas, la disciplina libremente aceptada, el trabajo en equipo, la sociabilidad y la amistad, etc. Con esta formación base también se pretendía promover una integración gradual al mundo coral adulto (CJC, 2016).

En el caso del territorio valenciano, la supervivencia y la consolidación de las bandas adultas existentes siempre ha dependido de la incorporación constante de instrumentistas con formación musical. Esta necesidad, junto con el auge de la educación no formal en las últimas décadas del s. XX, propició la génesis del fenómeno de las bandas juveniles a lo largo de toda la Comunidad Valenciana.

El movimiento coral infantil y juvenil en Cataluña, pese a estar caracterizado, desde sus inicios, por un destacable dinamismo ininterrumpido por lo que respecta a la fundación, escisión y abolición de agrupaciones, pronto se consolidó, tal y como lo constata la creación de federaciones específicas como el Secretariat de Corals Infantils de Cataluña y la Federació de Grups Intermedis de Cataluña a finales de los sesenta. En cambio, en la región valenciana, de acuerdo con la *Figura 34*, la fundación de las primeras bandas juveniles y la consolidación de esta tipología de agrupaciones no se dieron hasta décadas más tarde.



**Figura 34. Fundación de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana.**

**Nota:** Este gráfico ha sido diseñado utilizando los años de fundación de cada banda juvenil de la Comunidad Valenciana, indicados en sus respectivas webs y en el libro historiográfico *Las Bandas de Música de la Comunitat Valenciana*, de Leal (2014). Los datos que presentamos los hemos agrupado por décadas, puesto que muchas sociedades indican que este tipo de agrupaciones se crearon de forma gradual, es decir, a lo largo de algunos años y no tienen una fecha exacta de fundación.

### 3.2.1 Estructura y funcionamiento

La disparidad entre el origen de las dos tipologías de agrupaciones también se extiende a su estructura y funcionamiento, debido a múltiples factores entre los que destacan aquellos de índole académico y organizativo. Con el objetivo de conocer con detalle cómo son las bandas y los coros infantiles y juveniles en la actualidad, en el presente subapartado analizaremos las principales diferencias y semejanzas existentes entre ambos tipos de agrupaciones, agentes centrales de nuestra investigación.

Una de las diferencias más relevantes que encontramos entre las bandas y las corales es su **clasificación** mediante el empleo de las etiquetas “infantil” y “juvenil”. En las bandas existe una homogeneización generalizada en cuanto al uso de estos dos términos: las bandas infantiles están formadas exclusivamente por alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 12 años aproximadamente, y las bandas juveniles las integran en su gran mayoría adolescentes cuyas edades oscilan entre los 10 y los 18 años.

Respecto a la clasificación de las corales existe más heterogeneidad; bajo la etiqueta “infantil” se designan todas aquellas agrupaciones formadas por cantores cuyas edades pueden variar entre los 5 y los 16 años aproximadamente, por lo que podemos encontrar una variada tipología de coros infantiles, como por ejemplo aquellos formados por miembros en edad escolar, aquellos formados solo por adolescentes o aquellos de carácter intergeneracional integrados por niños junto con adolescentes. Esto mismo

también sucede con el uso del adjetivo “juvenil” para calificar todas aquellas agrupaciones corales integradas por adolescentes y adultos cuyas edades pueden variar desde los 16 hasta los 35 años aproximadamente; por esta razón, bajo la denominación de coral juvenil podemos encontrar desde agrupaciones formadas solo por adolescentes hasta agrupaciones de tipo intergeneracional en las que conviven cantores de edades muy diversas. Por lo tanto, en nuestra investigación, para acceder a una muestra formada por adolescentes que pertenecen a una agrupación musical, utilizaremos diferentes tipologías de agrupaciones dependiendo de si es una banda o una coral. En el caso de las bandas, este tipo de muestra lo encontraremos exclusivamente en las agrupaciones juveniles, mientras que en las corales, para acceder a la misma tipología de muestra, deberemos echar mano tanto de las agrupaciones infantiles como de las juveniles.

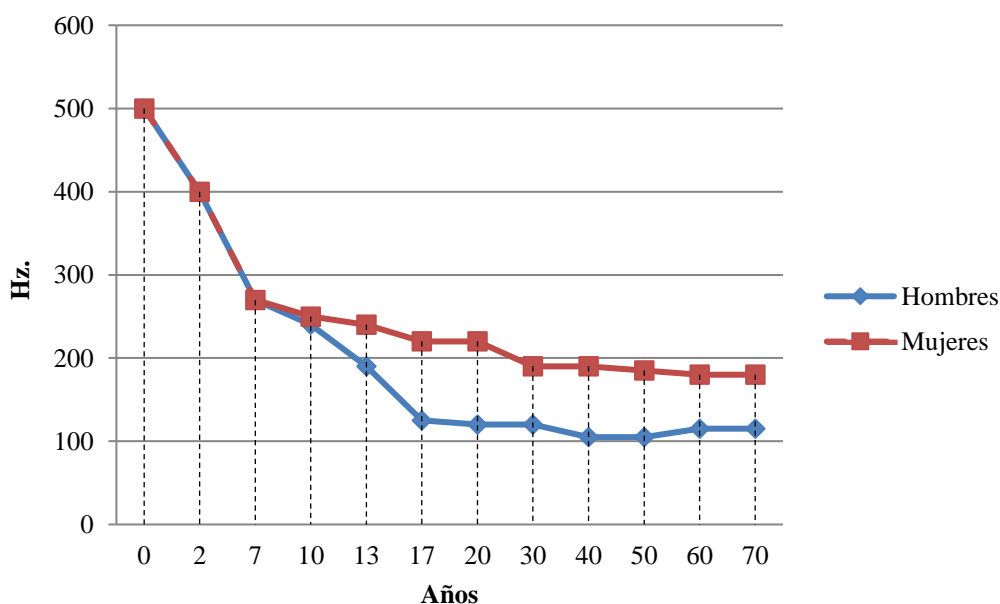
En referencia a las **competencias musicales** que deben dominar los componentes de cada tipología de agrupación, en el caso de las bandas juveniles, sus miembros necesitan de una formación teórico-musical e instrumental mínima para poder interpretar individualmente con su instrumento la partitura exigida por su agrupación. Esta es la razón por la que los alumnos instrumentistas después de unos años de aprendizaje (2-4 años) se incorporan a sus respectivas bandas juveniles, cuando su edad suele oscilar entre los 10 y 12 años. En la actualidad, hay que remarcar que muchas de las sociedades musicales valencianas, concretamente 154, además de disponer de una sección juvenil también ofrecen a sus alumnos la opción de integrar y formarse en una banda infantil, en la que los miembros en edad escolar (6-12 años) se inician en la práctica instrumental colectiva sin necesidad de una formación musical específica o inicial.

Por lo que respecta al dominio de competencias musicales para poder acceder a los coros infantiles y juveniles, puesto que encontramos tipologías de agrupaciones corales muy diversas, no existe un criterio uniforme establecido, pero sí que en muchos casos, debido a su carácter *amateur*, no es necesaria una formación musical específica, por ello la incorporación a estas agrupaciones puede ser a cualquier edad. Por lo tanto, la formación musical exigida para cada tipo de agrupación marcará en el caso de las bandas la edad de incorporación, mientras que en un gran número de corales no tendrá la misma relevancia.

Pese a que los conocimientos musicales mínimos exigidos para el acceso a cada tipo de agrupación difieren en mayor o menor medida, una vez se accede a una banda o a una coral de forma indistinta, **el modo de aprendizaje colectivo** que se establece es

similar. Como afirman Brufal (2008) y Fernández (2014), cada alumno por el hecho de pertenecer a una agrupación musical recibe un aprendizaje en red que se produce socialmente, es decir, el músico principiante mejorará su nivel artístico gradualmente gracias a la convivencia y al apoyo del director y de los músicos compañeros que poseen diferentes niveles competenciales. Este tipo de aprendizaje, además de influir en la consolidación de competencias musicales, también servirá para crear unos vínculos sociales a partir de los cuales se desarrollará un sentimiento de pertenencia e identidad, tal y como comprobaremos en el siguiente apartado.

Otro factor destacable en cuanto a la heterogeneidad de edades y tipologías de corales infantiles y juveniles, se debe a los **cambios fisiológicos** que sufre la voz, especialmente durante la pubertad en los varones; es lo que se conoce como “muda de voz”. En los chicos se presentan hacia los 13 años y se caracterizan por un periodo vocal inestable debido a cambios súbitos e involuntarios en el tono de voz, cuya frecuencia fundamental sufre un descenso de aproximadamente una octava. En las chicas se produce entre los 12 y los 14 años y suele pasar inadvertido, ya que el descenso que experimentan las voces femeninas está limitado a pocos tonos (Gustems y Elgström, 2008). Como se observa en la *Figura 35*, la frecuencia fundamental de la voz evoluciona con el paso de los años hasta estabilizarse a una edad aproximada de 20 años.



*Figura 35. Evolución de la frecuencia fundamental (F0)*  
 Fuente: Adaptación Cornut, 2002, p. 105.

De acuerdo con Elorriaga (2011), especialista en el canto durante el periodo de la muda de la voz, la modificación de la frecuencia vendrá acompañada de otros cambios como el aumento de volumen, el enriquecimiento del timbre con la incorporación de armónicos graves, la mejora en la precisión del uso del instrumento vocal, etc. Esta es la razón por la que las corales cuyos miembros se encuentran inmersos en la etapa adolescente, suelen estructurarse en torno a las dos tipologías de agrupaciones ya citadas: las corales infantiles o de voces blancas, que son aquellas cuyos componentes no han sufrido la muda de voz; y las corales juveniles, formadas principalmente por mujeres y que en algunos casos también pueden incluir hombres cuya voz aún no haya mudado o que lo haya hecho y se haya estabilizado. En el caso de las bandas juveniles, todas estas transformaciones fisiológicas de la voz no tendrán, lógicamente, ninguna repercusión en el devenir de los músicos instrumentistas.

Además de la muda de voz, conviene citar que el predominio de mujeres en las corales juveniles también guarda relación con aspectos de género. Como afirman algunos estudios (Harrison, 2007, 2010; Freer, 2010), cantar durante la adolescencia está considerado como una actividad femenina; estereotipo que repercutirá en la cantidad de chicos que integran una agrupación coral. En cambio, en las agrupaciones instrumentales, este estereotipo, que se ha dado durante muchos años de forma inversa, con el tiempo se ha difuminado.

Si comparamos la **organización y funcionalidad** de ambos tipos de agrupaciones: bandas y coros, se evidencia en algunos casos la existencia de modelos estructurales afines y en otros, modelos dispares. Respecto a las bandas juveniles existentes en la Comunidad Valenciana, prácticamente en su totalidad, son entidades dependientes de una sociedad musical de mayor envergadura, es decir, son consideradas como una sección dentro de cada sociedad pertinente. En el seno de estas sociedades, además de la banda de adultos se suelen constituir secciones diversas, como por ejemplo una banda juvenil, una coral, una orquesta de cuerdas, etc., todo dependerá de la variedad de los estudios musicales que se ofrezcan, así como de la cantidad de alumnos y socios inscritos. En muchas sociedades, llega a ser tal la oferta de estudios musicales, que la originaria escuela de educandos, cuyo principal objetivo era servir de cantera para nutrir a la banda de adultos, acaba convirtiéndose en una escuela de música, en la que además de formar a los futuros miembros de la banda, se ofertan todo tipo de estudios musicales, desde cualquier tipo de instrumento hasta armonía, historia de la música, etc. Pese a organizarse y

constituirse como escuelas de música, estas asociaciones siguen teniendo una estructura jerárquica o piramidal, la mayoría de enseñanzas que ofertan, se conforman y se organizan en torno a la continuidad y mejora de una banda adulta formada por jóvenes y adultos, tal y como se muestra en la *Figura 36*.



**Figura 36.** Esquema estructural de las asociaciones musicales de la Comunidad Valenciana.

La sección concreta de la banda juvenil, penúltimo peldaño antes de llegar a la banda adulta, tiene como objetivos prioritarios, además de la interpretación instrumental colectiva, la formación de sus miembros para la incorporación posterior a la banda situada en el vértice, es decir, sirve de vivero y de preparación para que los alumnos puedan acceder a la banda de adultos de forma satisfactoria. Por esta razón, las bandas juveniles suelen estar formadas por músicos cuyas edades oscilan entre los 10 y los 18 años, tiempo en que los alumnos cursan las enseñanzas musicales equivalentes al grado elemental y grado medio. En la actualidad muchas de las asociaciones musicales ofertan en su plan de estudios, educación musical para personas adultas, por lo que existen algunas bandas juveniles que acogen alumnos de edad adulta. Con la finalidad de integrar esta tipología de alumnado, actualmente en alza, algunas agrupaciones en vez de utilizar la denominación de banda juvenil se definen como conjunto instrumental, banda de educandos o banda de la escuela de música.

Todos los músicos, independientemente de su edad, después de unos años de pertenencia a la banda juvenil se incorporarán a la banda adulta compaginando ambas agrupaciones durante algunos años, de esta forma se dará, el aprendizaje en red, citado

anteriormente, en el que los alumnos con mayor formación y experiencia servirán como refuerzo y ayuda a los que posean un nivel musical inferior. Incluso para la realización de los conciertos, muchas agrupaciones juveniles incorporan en sus filas músicos de la banda adulta, con el fin de reforzar algunas voces o disponer de instrumentos inexistentes en algunas bandas juveniles como fagotes, oboes, tubas...

Por lo que respecta a la logística de las corales catalanas, encontramos una amplia variedad de modelos estructurales y funcionales, que pese a las peculiaridades de cada uno, se pueden clasificar en torno a cuatro grandes grupos:

- El primer grupo lo conforman **entidades independientes** a nivel organizativo y jurídico, cuyo objetivo prioritario consiste en que sus integrantes, a través del canto colectivo adquieran una buena formación musical, conozcan repertorio diverso y disfruten con la música. Algunas de estas entidades poseen instalaciones propias para poder desempeñar su actividad musical, pero la gran mayoría utilizan instalaciones cedidas por ayuntamientos, asociaciones culturales, etc. En algunos casos el paso por este tipo de formaciones puede servir a sus componentes como medio preparatorio para la incorporación posterior a corales adultas pertenecientes a otras entidades. Entre estas corales encontramos por ejemplo el Cor Juvenil Gaia de Olot (Girona), la Coral Infantil Gatzara de Igualada (Barcelona), la Coral Infantil “Cors Alegres” de Valls (Tarragona) o el Cor Eurídice de Les Borges Blanques (Lleida), entre muchas otras.

- El segundo grupo estructural tiene su origen en multitud de **centros educativos de régimen general y universitarios** como colegios, institutos de secundaria y universidades, los cuales ofertan el canto coral como actividad extracadémica. A raíz de estas propuestas se han creado y afianzado corales como el Cor Vivaldi-Petits Cantors de Cataluña perteneciente a la Institució Pedagògica Sant Isidor (IPSI) de Barcelona, el Grup Coral del Instituto de Educación Secundaria Sòl-de-Riu de Alcanar (Tarragona) o el Cor de la Universitat de Girona, entre otros; que pese a estar patrocinados y respaldados jurídicamente por los centros educativos donde se han gestado, tienen una potestad bastante amplia por lo que respecta a su funcionamiento y organización. Siguen este modelo estructural otras corales amparadas por entidades culturales (Ateneos, Centros Cívicos, Asociaciones...) o eclesiásticas, como por ejemplo: la sección de corales de l’Ateneu Santfeliuenc de Sant Feliu de Llobregat (Barcelona), el Cor Jove del Temple de la Sagrada Família de Barcelona, el Cor d’Infants del Vendrell (Tarragona) o la Escolania de Montserrat. Este tipo de agrupaciones desempeñan su actividad musical en



instalaciones proporcionadas por las entidades a la cuales pertenecen. En cuanto a su funcionalidad, todas las agrupaciones coinciden en señalar que su principal objetivo es ofrecer una formación musical de calidad a través del canto colectivo; pero el rol de cada agrupación dentro de la entidad que les respalda variará dependiendo de la tipología de dicha entidad. En el caso de las corales creadas en el seno de centros educativos y asociaciones culturales, su principal función es la realización de conciertos y audiciones como parte importante de la oferta cultural propuesta por cada entidad, mientras que en el caso de las corales que pertenecen a una comunidad parroquial o religiosa, esta función consiste en la participación regular en oficios litúrgicos y actos religiosos.

- El tercer grupo organizativo lo conforman corales creadas en el seno de **centros musicales específicos**, concretamente en escuelas de música y conservatorios, como por ejemplo el Cor de Joves de l'Escola de Música d'Arenys (Barcelona), el Cor del Conservatori Municipal de Música de Lleida, el Cor Jove del Conservatori de Tarragona o la Coral Els Virolets de l'Escola de Música y el Conservatori de Palafrugell (Girona), entre otras. Este tipo de agrupaciones forman parte del plan docente de dichos centros, ya que Coro es una de las asignaturas que configuran el currículum de las enseñanzas musicales de grado elemental y grado medio, y su finalidad queda explícita en el siguiente texto:

La asignatura de coro tiene como finalidad esencial la práctica vocal colectiva y al mismo tiempo ofrecer un marco adecuado para complementar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas. Por otro lado, el coro también permitirá contribuir a hacer un recorrido por las diferentes épocas y estilos de la música, con lo que se demuestra una vez más que los objetivos de unas y otras asignaturas deben coordinarse desde una perspectiva común.

Cantar se convertirá en un modelo y en una vía alternativa de aproximación a la música, desligada del lento y complejo aprendizaje de la técnica instrumental.

El alumno y la alumna se sentirán partícipes de una interpretación colectiva, en la que la afinación (casi siempre fija en los instrumentos polifónicos, que no requieren de la participación del intérprete para conseguirla), el empaste, la homogeneidad en el fraseo, la claridad de las texturas serán algunos de los objetivos a alcanzar. La actitud de escucha y de adecuación de su voz a la de sus compañeros de registro, por un lado, y a la suma de todo el conjunto, por otro, redundarán también en beneficio de la amplitud de miras y del enriquecimiento musical del instrumentista.

El coro fomentará, asimismo, las relaciones humanas entre los alumnos y las alumnas, acostumbrados a una práctica instrumental individual. Como en la ejecución orquestal, el coro incentivará tanto una actitud de disciplina como la necesidad de seguir las indicaciones del director o directora, de manera que el trabajo realizado en los ensayos puede dar sus frutos en el concierto o en la interpretación de la versión definitiva de una obra. La sensación, como integrantes de un

cuerpo colectivo, será también muy diferente, ya que los alumnos o las alumnas sentirán la responsabilidad compartida, al verse arropados y, de algún modo, protegidos por sus compañeros con los que, sin duda, surgirán relaciones de compañerismo y de intercambio (Decreto 25/2008, de 29 de enero, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso, en Cataluña).

Este tipo de agrupaciones desarrollan su actividad musical dentro de los centros a los que pertenecen y no tienen una finalidad en sí misma, sino que sirven como complemento de formación musical para los alumnos que asisten a dichos centros. No obstante, en muchas ocasiones el trabajo artístico realizado permite realizar actividades fuera de las escuelas de música y conservatorios, como por ejemplo conciertos, intercambios con otras agrupaciones, viajes, etc.

- El cuarto grupo estructural que encontramos lo forman las **entidades que poseen diferentes secciones corales** como es el caso por ejemplo de la Societat Coral Amics de la Unió de Granollers (Barcelona), l'Orfeó Català de Barcelona o l'Orfeó Lleidatà (Lleida), entre otros. Este tipo de asociaciones poseen un modelo estructural y funcional de carácter piramidal, muy similar al de las bandas valencianas; su razón de ser gira en torno a una agrupación vocal compuesta por jóvenes y adultos. Son entidades consolidadas, con sede propia, donde a través de diferentes secciones como son corales infantiles y juveniles, clases de lenguaje musical e instrumento, etc., pretenden abastecer de cantores bien formados a su agrupación superior situada en el vértice de la pirámide estructural. Con la oferta de estas secciones, se pretende atraer a alumnos para que empiecen a una edad temprana y vayan pasando de forma progresiva por las diferentes corales que componen la entidad, de esta forma los alumnos irán adquiriendo, paulatinamente, experiencia y una formación musical de calidad hasta llegar a la coral de adultos. Cada una de las corales infantiles y juveniles poseerá unas características musicales propias debido a la delimitación de edad y las características de la voz, es decir, como ocurre con las bandas juveniles, las agrupaciones vocales que sirven para preparar a los futuros cantores, seguirán un orden cronológico establecido, en el que se fijarán unas edades concretas y unas capacidades vocales para poder acceder y promocionar a las distintas secciones que conforman cada entidad coral.

Además de la estructura holística de asociaciones corales e instrumentales, a nivel de organización interna y de dependencia institucional, también cabe destacar la inversión de **recursos económicos y humanos** necesarios para la constitución y el desarrollo de ambos tipos de agrupaciones. En el caso de las corales, este tipo de recursos necesarios

son mucho menores que en las bandas, de ahí la variedad de modelos organizativos existentes, que van desde el coro constituido como una entidad independiente que se reúne para ensayar y hacer conciertos, hasta las grandes entidades corales que poseen diferentes secciones y necesitan de mayores recursos económicos y humanos. No obstante, si hacemos un análisis evolutivo de la estructura de dichas entidades, se observa, a grandes rasgos, como la gran mayoría de éstas, para adaptarse a las necesidades socioculturales de su entorno más próximo, han ido evolucionando e inclinándose hacia un modelo formativo musical tipo “escuela de música”. De ahí que necesiten de una cuantiosa inversión económica para la adquisición de material musical y recursos humanos; porque además de la actividad coral propia, incluyen una amplia oferta de formación musical compuesta por clases de distinta índole como canto, instrumento, lenguaje musical, expresión corporal, etc.

Por lo que respecta a las agrupaciones instrumentales juveniles, se requiere de una inversión económica considerable para la dotación de instrumentos musicales, que recibirán sus integrantes, de forma gratuita o subvencionada en muchos casos, por parte de la asociación musical a la cual pertenecen. Esta inversión económica se acrecentará por la necesidad de disponer de una escuela de música, compuesta por un amplio abanico de profesores específicos que se encarguen de la enseñanza de cada uno de los instrumentos que componen una banda. Algunas poblaciones pequeñas que no disponen de tales recursos económicos y humanos se asocian creando escuelas comarcales, que tal y como afirma Díaz:

Ofrecen al alumnado que reside en poblaciones pequeñas la misma oportunidad que el que habita en poblaciones mayores al poder acceder a los estudios o instrumentos que la Escuela de Música oferta. A través de las Escuelas Comarcales se optimizan los recursos existentes ya que posibilita mancomunar servicios y la colaboración interterritorial en el sentido más amplio (Díaz, 2004, p. 268).

En la actualidad en la Comunidad Valenciana existen cinco escuelas comarcales: Alto Palancia (Castellón), Alto Turia (Valencia), Tierra del Vino (Valencia), Vall d’Albaida (Valencia) y Comtat (Alicante).

Las corales por su parte, no requieren necesariamente de tal cantidad de recursos humanos; en algunos casos solo precisan de un director musical que se encargue de liderar la agrupación. Esta diferencia en inversión económica y recursos humanos entre ambos tipos de agrupaciones es la razón por la que las bandas juveniles necesitan del respaldo

incondicional de una sociedad musical consolidada, que les facilite los recursos necesarios para su desarrollo; mientras que las corales, dependiendo de su estructura, pueden formarse como entidades independientes o pueden establecerse como una sección dentro de una entidad mayor.

Como hemos comprobado con la enumeración de todas las características que definen tanto el fenómeno de las bandas como el de las corales infantiles y juveniles, existe un consenso bastante uniforme en lo que concierne al funcionamiento y organización de las bandas en Valencia, mientras que el movimiento de las corales en Cataluña presenta mucha más pluralidad en cuanto a su configuración y estructura. Con el objetivo de sintetizar y esclarecer todas estas particularidades que caracterizan bandas y corales infantiles y juveniles presentamos la *Figura 37*, en la que se comparan de forma esquemática la estructura y la organización de ambos tipos de agrupaciones.

	Bandas Infantiles y Juveniles en Valencia	Corales Infantiles y Juveniles en Cataluña
Organización	<b>Homogénea:</b> todas las agrupaciones pertenecen a entidades mayores representadas por la FSMCV.	<b>Heterogénea:</b> muchas de estas corales pertenecen a las federaciones: SCIC, FCPC, la CJC, FCEC y el MCC.
Origen y evolución	A mediados de los 70 pero no fue hasta la <b>década de 1990</b> cuando se fundaron la gran mayoría de agrupaciones actuales. El fenómeno de las bandas infantiles es posterior.	A finales de la <b>década de 1960</b> . Se ha caracterizado por ser un fenómeno muy dinámico en cuanto a la fundación, escisión y desaparición de agrupaciones.
Edad de sus componentes	Las <b>bandas infantiles</b> están formadas por músicos cuya edad oscila <b>entre los 8 y los 12 años</b> . Las <b>bandas juveniles</b> están compuestas por músicos que tienen <b>entre 10 y 18 años</b> .	La edad de los miembros componentes de las <b>corales infantiles</b> oscila <b>entre los 5 y los 16 años</b> . Las <b>corales juveniles</b> están formadas por miembros cuyas edades pueden oscilar <b>entre los 16 y los 35 años</b> aproximadamente.
Formación musical de los componentes.	Es <b>necesaria una formación musical</b> e instrumental específica.	En la gran mayoría de agrupaciones <b>no se requiere una formación musical específica</b> .
Forma de aprendizaje	<b>Aprendizaje colectivo en forma de red.</b>	
Estructura	<b>Forma jerárquica.</b> La banda infantil y juvenil sirven para formar y preparar a los futuros músicos de la banda de adultos.	<b>Estructura heterogénea.</b> Podemos encontrar: agrupaciones independientes, agrupaciones dependientes de otras entidades, agrupaciones formadas en centros musicales específicos y agrupaciones con estructura similar a las bandas.
Recursos	Se requiere de una <b>inversión destacable en cuanto a material y recursos humanos se refiere</b> .	La <b>inversión en material y en recursos humanos es mucho menor</b> que en el caso de las bandas.

Figura 37. Esquema comparativo de las agrupaciones musicales juveniles.

### **3.3 Desarrollo de competencias socioemocionales en las agrupaciones musicales juveniles**

Participar activamente como miembro de una agrupación musical favorecerá el desarrollo de dos tipologías de competencias: competencias de tipo cognitivo y competencias socioemocionales. Con el concepto de competencias cognitivas nos referimos a todas aquellas habilidades, capacidades y conocimientos que se desprenden de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, en este caso, del aprendizaje y la práctica musical, que además de contribuir en la adquisición de capacidades musicales específicas, también repercutirán positivamente en el desarrollo de competencias básicas y en el rendimiento académico general (Andreu 2012; Reyes, 2010). Así pues, numerosas investigaciones experimentales, en las que se comparan los resultados académicos obtenidos por alumnos con estudios musicales y un grupo control, verifican que el grupo experimental obtiene mejores resultados en habilidades específicas relacionadas con el aprendizaje del lenguaje (Patel, 2007; Schellenberg y Weis, 2013), la lectura (Gordon, Fehd y McCandliss, 2015; Tierney y Kraus, 2013), las matemáticas (Hallam, 2016) o la creatividad (Antonietti y Colombo, 2014).

La práctica musical en grupo, además de influir en el desarrollo de aspectos cognitivos, también repercutirá positivamente en la adquisición de competencias socioemocionales y, en definitiva, en la mejora del bienestar general de los participantes, finalidad que persigue, como hemos visto, la educación emocional. Pastor (2011) en uno de sus artículos titulado “Hacer música, un valor en muchos sentidos” afirma que la música ejerce en las personas que la practican, infinidad de funciones importantes relacionadas con el desarrollo personal y de la comunidad, el bienestar físico y mental, el aprendizaje y el compromiso social, etc., hecho que constituirá una experiencia de construcción personal de primer orden. Cuando se interpreta música confluyen toda una serie de valores que pueden favorecer la armonización del yo y el nosotros, y la conjugación del pensamiento y la emoción, contribuyendo todo ello a la mejora de la calidad de vida. Según las palabras de Dalia:

La música suele introducirse en la vida de los futuros músicos al inicio de su existencia, forma parte de ellos mismos; en ocasiones, en indisoluble unión con sus rasgos de personalidad, así, es lógico que su crecimiento personal se vea influenciado por los modos y maneras de la enseñanza musical. Es fascinante observar y analizar el transcurso de un músico mientras se está formando como tal, todas las influencias de las que puede ser objeto, con sus compañeros y sus profesores,

con su vida en general; ver cómo va compaginando el mundo musical y encajándolo en su biografía (Dalia, 2008, p. 19).

Por lo tanto, la interacción personal y la convivencia implícita en cualquier actividad colectiva como es la participación activa en una agrupación musical, presentarán un sinnúmero de situaciones socioemocionales que pueden favorecer, como seguidamente comprobaremos, el desarrollo tanto de competencias intrapersonales como interpersonales (Calderón, 2014).

### 3.3.1 Competencias intrapersonales

Las competencias intrapersonales, tal y como hemos expuesto en el primer capítulo, son todas aquellas habilidades y capacidades relacionadas con el conocimiento de la propia persona, es decir, tener conciencia de los estados de ánimo interiores, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos, y la consecuente adopción de estrategias adecuadas que favorezcan la autonomía, autorregulación, autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Pertenecer a una agrupación musical significa estar expuesto constantemente a la audición de todo tipo de repertorios, lo cual favorecerá la experimentación de emociones estéticas. La continua experimentación de este tipo de emociones puede contribuir a la alfabetización emocional y al deleite del placer estético, repercutiendo en la **mejora de la conciencia emocional**, entendida como la capacidad para percibir y etiquetar las emociones propias y de los demás; así como, en el aumento del bienestar de los participantes. Como afirman Oriola y Gustems:

Cada pieza musical afectará de una manera concreta a cada oyente, es decir, una misma pieza provocará diferentes reacciones emocionales que dependen de factores tan diversos como la edad, el estado de ánimo de cada persona, la educación recibida, el contexto, etc. Por eso, cuanto más música reciban los niños y los jóvenes, más opciones tendrán para emocionarse y mejorar su bienestar (Oriola y Gustems, 2016, p. 82).

La formación artístico-musical y la adquisición de experiencia en la práctica colectiva, basada en la reflexión y la comprensión de aquello que se está haciendo y escuchando, también influirá en el **desarrollo de personas críticas** capaces de analizar y evaluar críticamente mensajes sociales, culturales y de los *mass media*. Como afirma Ferrer (2011), hacer música en grupo es una actividad no solo musical, sino que además

pretende ser una actividad que sirva para formar a ciudadanos más aptos para vivir en el mundo actual.

La interpretación musical también lleva adherida una fuerte carga emocional, la música se utiliza como lenguaje para expresar y exteriorizar emociones. La expresión en música consiste en un proceso de comunicación similar al de otros ámbitos, en el que el músico transmite emociones codificadas que son descodificadas por los oyentes (Bonastre, 2015). De acuerdo con Talmi, Luk, McGarry y Moscovitch (2007), las emociones que se ponen en juego en cualquier contexto susceptible de ser emocional, como es el caso de la ejecución de una obra artística, están fuertemente determinadas por nuestro aprendizaje previo, surgen de un modo bastante automático, se almacenan con mayor facilidad y se olvidan con mayor dificultad. Todo este tipo de aprendizaje y conocimiento expresivo puede contribuir significativamente a la **mejora de la expresión emocional personal**. El músico además de los medios convencionales para expresar emociones también poseerá una opción alternativa, a través de la práctica musical, aumentando de esta forma el abanico de posibilidades para expresar y exteriorizar emociones de forma adecuada.

La recepción continua de música gracias a la práctica colectiva, igualmente repercutirá en la **regulación emocional**, en la **adquisición de técnicas de afrontamiento** y en la **autogeneración de emociones positivas**. Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la música puede servir como instrumento para autocontrolar la valencia y el nivel de *arousal* presente en cualquier experiencia emocional, intensificando las emociones cotidianas y mejorando los estados de ánimo (Juslin y Sloboda, 2010). Asimismo, la práctica musical colectiva requiere de una concentración cognitiva significativa y exclusiva, por lo que la participación en una agrupación musical se convertirá en una técnica más de afrontamiento y distracción para dejar a un lado los problemas diarios, autogenerando emociones positivas y eludiendo las emociones negativas.

El uso de una correcta **autorregulación** por parte de los componentes de las agrupaciones musicales será imprescindible para el buen devenir de cada entidad. Como afirma Calderón (2014), las habilidades relacionadas con la autorregulación se pondrán a prueba y se desarrollarán en cada ensayo, donde es necesario un buen entendimiento entre músicos para llegar a acuerdos sobre cuestiones musicales como afinaciones de pasajes, planos sonoros, articulaciones, etc.



En cuanto a las competencias relacionadas con la **autonomía emocional**, encontramos que existe una repercusión directa entre la participación en una agrupación musical y el desarrollo de éstas. Hacer música colectiva significa trabajar de forma cooperativa para conseguir un objetivo común, por ello, el director musical ha de fomentar un buen clima de trabajo en el que todos los componentes se sientan imprescindibles y motivados (Gustems, Calderón y Oriola, 2015). Bajo esta concepción, encontraremos que la práctica colectiva puede fortalecer competencias como:

- La **autoestima**: todos los participantes serán protagonistas indispensables y únicos para la consecución de un mismo fin, lo cual repercutirá positivamente en la propia autoestima (Culp, 2015; Rickard *et al.*, 2012).
- La **autoconfianza**: con el desarrollo de capacidades artístico-musicales adquiridas de forma progresiva, a través de la experiencia y el estudio diario; los músicos, conscientes de la evolución, irán adquiriendo mayor confianza en uno mismo (Hallam y Creech, 2010). El desarrollo de la autoconfianza será imprescindible para la consecución de un logro o un éxito en la interpretación musical, ya que puede actuar como paliativo ante la ansiedad escénica (Zarza, 2014).
- La **automotivación** y **actitudes positivas**: el aprendizaje y la práctica musical llevan implícito un trabajo de esfuerzo y disciplina que puede desvanecerse si no existe una automotivación constante (Cremades, Herrera y Lorenzo, 2011). La música en sí es una motivación; asimismo, el bienestar, a corto y largo plazo, que recibe cada componente por participar en una agrupación y todo lo que ello conlleva (progreso, esfuerzo, superación, amistades, compromiso, satisfacción, etc.), servirá como motor para sustentar esta motivación y generar actitudes positivas (Gill y Rickard, 2012).
- La **responsabilidad, perseverancia, concentración** y **organización**: son características intrínsecas presentes en la práctica musical tanto individual como colectiva (Chung, 2010). Los miembros de las agrupaciones musicales aprenderán y desarrollarán estas capacidades, en mayor o menor medida, pudiendo extrapolarlas a otros escenarios vitales, hecho que contribuirá a una mejora de la autonomía emocional personal.

### 3.3.1 Competencias interpersonales

El concepto de competencias interpersonales hace referencia al conjunto de habilidades y capacidades que necesita adquirir y dominar una persona para poder relacionarse adecuadamente con los demás. Son competencias que condicionan nuestras relaciones sociales, de ahí, la importancia de desarrollar elementos como la empatía, la comunicación, la cooperación o la asertividad.

Como hemos comentado anteriormente, la práctica musical en grupo consiste en una actividad colectiva y social, en la que la convivencia y la interacción entre componentes servirán para adquirir y potenciar toda una serie de habilidades y capacidades de tipo prosocial.

Formar parte de una agrupación musical implica **trabajar en equipo de forma coordinada**, para alcanzar con éxito un objetivo común que consistirá, entre otras cosas, en la interpretación colectiva de una pieza musical. De acuerdo con las palabras de Colson, “probablemente no exista una actividad que necesite más trabajo en equipo y cooperación que la que realiza una agrupación musical” (Colson, 2012, p. 146). Por lo tanto, el dominio de la **empatía**, entendida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando, es indispensable para interaccionar de forma adecuada con los compañeros y poder así **integrarse** correctamente en el grupo y desarrollar un **sentimiento de pertenencia** (Ferrer, Tesouro y Puiggali, 2015). Asimismo, además de las relaciones entre compañeros, la empatía también se desarrollará a través de la práctica musical propiamente dicha; en cualquier interpretación colectiva se requiere de una **escucha atenta continua**, que ayude a percibir y comprender qué hacen o pretenden hacer los compañeros a través del instrumento vocal o instrumento musical, aportando aquello que mejor se adapte a cada contexto siempre en beneficio del grupo (Rabinowitch, Cross y Burnard, 2013).

Todo ello repercutirá positivamente en la **cohesión social** del grupo, se busca el bien común a través del bien del compañero (Eisenberg, 2002). Desde la perspectiva musical, esta fuerte cohesión social también se verá reforzada por la sincronización rítmica que requiere toda interpretación colectiva, como afirman Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, “quizá no haya un comportamiento más fuerte para unir a los seres humanos que el movimiento rítmico coordinado” (Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, 2010, p. 3).

Otro componente social que se desarrolla en el seno de las agrupaciones musicales son lógicamente las **habilidades sociales**. Las relaciones entre los miembros de una misma agrupación van más allá de la cordialidad; el hecho de compartir afición y gustos musicales junto con la convivencia en los ensayos, es la causa por la que la gran mayoría de integrantes mantienen una relación personal de amistad, basada en la **confianza**, el **respeto** y el **compromiso**. Compartir objetivos y metas a alcanzar, disfrutando en ese proceso de vivencias, momentos entrañables, complicidad, etc., contribuirá al mejor conocimiento de las personas, fortaleciendo las relaciones personales entre los miembros de las agrupaciones musicales (Fernández, 2015). Siguiendo esta línea, García afirma que:

Dos o más personas que cantan juntas, que experimentan las mismas emociones cantando forman una unión auténtica, compacta, difícil de deshacer, por lo que hace amigos a los extraños y más amigos a los amigos. Y esta experiencia artístico-vocal hace mejores a las personas, incluso supera a la religión, a la moral, al deporte o a cualquier otra actividad (García, 1996, p. 181).

En este contexto, habilidades como el **comportamiento prosocial**, la **cooperación**, la **colaboración** y la **compenetración**, fundamentales para alcanzar el éxito colectivo, se desarrollarán de forma instintiva (Schellenberg, 2016). En el día a día de las agrupaciones musicales se fomentan valores de gran calado social como: la responsabilidad individual en relación con el grupo; el compromiso con los demás; la puntualidad; y la tolerancia, al tener que asumir con paciencia los errores ajenos, siendo conscientes de que en otras ocasiones “puede ser yo quien me equivoque”. Todo ello ayudará a los integrantes de las agrupaciones musicales a tomar consciencia de que cada falta de atención, no asistencia al ensayo o ausencia de compromiso, provoca un perjuicio al conjunto, es decir, que las acciones, aunque sean individuales tienen una repercusión directa sobre el conjunto (Fernández, 2014).

Así pues, cuando inevitablemente se produzcan conflictos tanto de tipo musical como extramusical, se intentará afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. Como afirman Murningham y Conlon (1991), para que el buen ambiente entre los miembros de una agrupación musical perdure en el tiempo, se tienen que establecer unas normas de convivencia básicas, conocidas, aceptadas y respetadas por todos, porque el trabajo colectivo que se lleva a cabo en este tipo de formaciones se suele caracterizar por el compromiso y también por algunos conflictos,

relacionados principalmente con aspectos musicales y organizativos, de ahí que los participantes aprendan también a **negociar, mediar y resolver problemas**.

El desarrollo y el dominio de la comunicación es otra habilidad implícita en las relaciones interpersonales. La **comunicación, tanto verbal como no verbal**, será el nexo de unión entre los diferentes miembros del grupo. Cuando se prepara y se ensaya una interpretación colectiva, se tomarán decisiones consensuadas, respetando siempre las aportaciones de los compañeros y resolviendo los posibles conflictos que puedan surgir, por ello, se practicará y se desarrollará continuamente **la comunicación receptiva** y también **la comunicación expresiva**. Durante la práctica musical, la comunicación no verbal de tipo expresivo adquirirá una relevante importancia, imprescindible para el buen funcionamiento del grupo, como por ejemplo, cuando un miembro del grupo marca una entrada para que todos empiecen en el mismo instante de forma coordinada o cuando se realiza un acompañamiento en el que es imprescindible entender y seguir al solista (Oriola y Gustems, 2015).

El trabajo colectivo también repercutirá en la adquisición de **competencias para la vida y el bienestar**, que permitan a los componentes adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de forma propicia desafíos cotidianos de diferente índole, así como mejorar la satisfacción y el bienestar personales. Por ejemplo, la interpretación musical en grupo, además de implicar una **toma de decisiones constante** sobre aspectos musicales y extramusicales, también requiere de una continua **fijación de objetivos adaptativos a corto y largo plazo**, que ayuden a los componentes a ser conscientes de su progreso y del cumplimiento de sus expectativas, tanto a nivel individual como colectivo. Estas habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la fijación de objetivos pueden extrapolarse a escenarios extramusicales, por lo que el integrante de una agrupación musical conocerá y será consciente de la importancia que tienen valores como el sentido de organización, el aprovechamiento del tiempo, la perseverancia, el esfuerzo, la disciplina, la responsabilidad, la adquisición de normas y hábitos, etc., para alcanzar cualquier tipo de objetivo propuesto tomando las decisiones oportunas (Ferrer, 2012).

El **altruismo** es otra capacidad, relacionada con las competencias para la vida, que está presente y se desarrolla en los miembros de una agrupación musical. Como afirma Fernández:

Toda la riqueza que puede generar el capital social a través de la confianza, las normas, los valores y las redes, además, tiene que estar basada necesariamente en altos niveles de altruismo. Efectivamente, el concepto de altruismo es esencial para cualquier movimiento asociativo [...]. El altruismo no conlleva beneficios externos, pero sí puede proporcionar beneficios internos (satisfacción, aumento de autoestima...). Es aquí donde residen algunos resortes motivacionales de la conducta altruista (Fernández, 2014, p. 98).

El desarrollo de todas las competencias tanto intrapersonales como interpersonales que acabamos de exponer, confluirán y se retroalimentarán contribuyendo a la mejora de la satisfacción vital y el bienestar personal y social. Como confirman los resultados de numerosas investigaciones, la práctica musical colectiva genera bienestar en las personas, ya que les propicia múltiples beneficios como gozo estético, amistades, sentimiento de pertenencia e integración, enriquecimiento personal, etc. (Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz, y Stewart, 2010; Croom, 2012; Fernández, 2014; McDonald, Kreutz y Mitchell, 2012). Ante todos estos beneficios, no es de extrañar que los integrantes de las agrupaciones musicales, cuando participan en las actividades propuestas por sus respectivas agrupaciones, alcancen fácilmente un **alto grado de engagement** (Salanova y Schaufeli, 2009) o un **estado de flow** (Csikszentmihalyi, 1990), caracterizados por la concentración total en aquello que están haciendo, perdiendo la noción del tiempo y olvidando aquello que acontece fuera de la actividad, pues se alcanza un estado de felicidad y creatividad difícil de superar. De acuerdo con Seligman, “cuando se hace música, el tiempo se detiene y se pierde el sentido de la autoconciencia debido a lo absorto que se está” (Seligman, 2011, p. 11).

### 3.4 El director musical como líder

El director musical es uno de los pilares fundamentales para el buen devenir de cualquier agrupación. Por esta razón dedicaremos el apartado 3.4 a conocer con detalle cómo es el liderazgo que ejerce el director en sus músicos, las competencias profesionales y socioemocionales que deberá dominar, así como los diferentes modelos de liderazgo musical que se pueden aplicar según cada contexto.

Todas las bandas y corales poseen un director musical, que ejerce un liderazgo basado en un proceso natural de influencia multifacética, fruto de la percepción y el reconocimiento social y profesional que sus músicos le atribuyen. Como afirman Haslam, Reicher y Platow (2011), el líder influirá en sus seguidores para animarles a contribuir voluntariamente a la consecución de unos objetivos colectivos. Por lo tanto, cuando nos referimos a cualquier proceso de liderazgo, además de tener en cuenta la figura del líder, también hay que considerar el grupo que lidera: su funcionamiento, la interacción que se establece, los factores que definen cada grupo, el contexto, etc., pues no existirá liderazgo sin grupo (Bernal y Gil, 2000), o en nuestro caso, director musical sin banda o coral. El liderazgo es el estudio de esta relación mutua.

La respuesta que emiten las agrupaciones musicales ante el liderazgo ejercido por su director correspondiente, estará determinada por innumerables variables. Cada director tendrá que considerar siempre, el máximo de variables presentes en el proceso que lidera. Hacer música con un grupo de personas es una actividad recíproca en base a una relación de causa-efecto, en la que el director ofrece una información y dependiendo de cómo esa información es procesada por los músicos en su totalidad se obtendrán unos resultados u otros (Navarro, 2008). Con la información facilitada, se pretende mejorar la calidad artístico-musical de la agrupación y promover el rendimiento, tanto musical como personal de los participantes. Este liderazgo de tipo instruccional o pedagógico se llevará a cabo a través de la toma de decisiones para desarrollar el nivel de compromiso y la capacidad colectiva de la agrupación y de sus miembros, y alcanzar así su máximo potencial, sometiendo el interés y las capacidades de cada miembro a favor de un bien colectivo (Bass y Avolio, 1993; Gros, Fernandez-Saliner de Miguel, Martínez y Roca, 2013, Sans-Martín, Guàrdia y Triadó-Ivern, 2016). Como afirma Drucker, considerado el padre del *management*, en los verdaderos equipos “cada miembro aporta algo diferente, pero todos contribuyen a alcanzar un objetivo común. Sus esfuerzos y contribuciones siguen una misma dirección de carácter holístico –sin vacíos, sin fricciones ni

innecesarias duplicaciones de esfuerzos-” (Drucker, 2001, p. 112). El líder será la persona encargada de coordinar todos esos esfuerzos, un guía experto que ayuda a las personas a alcanzar un beneficio mutuo.

Por lo tanto, podemos afirmar que todo proceso de liderazgo es un fenómeno multifactorial en el que se interrelacionan toda una serie de componentes como son habilidades innatas, formación, experiencia, contexto social, etc. Esta complejidad hace que no exista un consenso en cuanto a su definición, pero sí unas particularidades y características propias de los líderes, propuestas por múltiples teorías y autores especialistas en la materia, que giran en torno a la posesión y el desarrollo de determinadas competencias, el ejercicio de unas funciones y la existencia de diferentes tipologías de líderes (Bass, 1985; Goleman, 2014; Homans, 1950; Leithwood, Steinbach y Jantzi, 2002; Peterson y Seligman, 2004; Villanueva, 2008). En el presente apartado especificaremos y trasladaremos todos estos postulados teóricos al ámbito musical, concretamente nos centraremos en la figura del director musical como líder que está al frente de las agrupaciones que nos atañen.

### **3.4.1 Competencias del director**

Pese a no existir una definición universal sobre qué es un líder, sí que existe una aceptación generalizada sobre los atributos y las competencias que todo buen líder tiene que poseer, desarrollar y dominar. Por una parte, encontramos las competencias de tipo profesional, relacionadas con los conocimientos específicos de cada profesión, y por otro lado, las competencias socioemocionales, que como hemos visto, son aquellas habilidades relacionadas con el uso que se hace de las emociones y del trato con las personas para alcanzar unos objetivos propuestos.

Investigadores como Maxwell (2007) o Goleman (2014), además de destacar la importancia que desempeñan las habilidades innatas en el desarrollo de un liderazgo efectivo, también remarcan que factores como la formación, la experiencia acumulada o la educación emocional, resultarán, en muchos casos, incluso más determinantes para obtener resultados significativos. La confluencia en un director de todas las habilidades y capacidades comentadas será imprescindible para ejercer lo que Goleman, Boyatzis, y McKee (2002) denominan “líder resonante o esencial”, es decir, una persona referente, consciente de la importancia del dominio de tales competencias, que ayudará a sacar el

máximo provecho de los recursos tanto materiales como humanos disponibles, para conseguir así la mayor eficiencia en el grupo que dirige. Para ello deberá ensamblar correctamente los atributos y las potencialidades de todos los miembros que están a su cargo, a través de recursos y habilidades como la profesionalidad, el optimismo, el entusiasmo, la experiencia, el bienestar, el contagio emocional, la inspiración, la previsión, el esfuerzo, etc.

En el caso concreto del liderazgo ejercido por un director musical que está al frente de una agrupación juvenil, las competencias y funciones que tendrá que dominar, desarrollar y combinar de forma significativa serían las siguientes.

#### **a) Competencias artístico-musicales**

Las competencias artístico-musicales son aquellas relacionadas de forma específica con disciplinas como la pedagogía y la didáctica de la música, en su sentido más amplio. Ejercer de líder musical en una agrupación juvenil consiste en saber combinar tareas propias de un profesor de música junto con las tareas de un director. A diferencia de una agrupación profesional, el director de una agrupación juvenil, deberá dirigir y enseñar música al mismo tiempo, es decir, para conseguir un buen resultado artístico colectivo, tendrá que enseñar y repasar aspectos musicales atendiendo a la diversidad de aprendizajes presentes en cualquier agrupación de este tipo: repitiendo pasajes constantemente para afianzar parámetros como el ritmo o la afinación, explicando conceptos presentes en las partituras que los alumnos desconocen, trabajando los planos sonoros en la interpretación colectiva, etc.

Las competencias profesionales se adquieren a través de una formación musical permanente impartida en Conservatorios, profesores particulares, cursillos, etc. Como acabamos de citar, este tipo de competencias combinarán y fusionarán factores pedagógicos y habilidades técnico-musicales. Entre éstas destacamos:

- **Conocer de forma detallada los instrumentos musicales de las bandas y la tipología de voces de las corales:** las características y posibilidades sonoras y expresivas de cada instrumento y cada voz, así como sus limitaciones y dificultades. En las agrupaciones instrumentales será conveniente saber cómo funcionan los instrumentos transpositores, los registros sonoros más cómodos y más complicados de cada instrumento para el nivel de los alumnos, los mecanismos de las distintas familias instrumentales, etc. En el caso de los coros, se tendrá que conocer el registro que mejor



se adapte a las características y las tesituras vocales de todos los integrantes, cómo afecta la muda de voz y saber en qué estadio de este proceso se encuentra cada músico, etc. (Gustems y Elgström, 2008).

- **Tener una amplia visión del repertorio propio de cada formación.** El director musical suele ser la persona encargada de seleccionar el repertorio que se trabajará e interpretará en los ensayos y los conciertos, por ello, es fundamental que posea un vasto conocimiento sobre todo tipo de repertorios. Explorar nuevos repertorios puede ser uno de los recursos más sencillos e importantes para avanzar y mantener la agrupación motivada, lo cual implica actualizarse de forma permanente, con el objetivo de disponer de un amplio abanico de posibilidades donde poder escoger. Como afirma Wis (2007), la selección del repertorio en cualquier agrupación es vital, servirá como currículum para el desarrollo de capacidades y habilidades, y será determinante en la motivación y en la consecución de un buen clima de trabajo colectivo.

Para hacer una buena programación se tendrán en cuenta aspectos como los objetivos musicales que se pretende alcanzar, el nivel de dificultad técnico-musical de cada pieza, la combinación de estilos musicales diferentes, los gustos propios y los de los alumnos, etc. Tal y como defiende Gazard (2012), para motivar y suscitar el interés de los músicos hay que escoger un repertorio equilibrado y variado que se adapte a sus características. Si la dificultad técnica requerida es muy superior o inferior a la que poseen, o predominan programas con obras que se alejan de los gustos estéticos de éstos, el resultado obtenido seguramente no será el adecuado.

El director también deberá tener en cuenta a la hora de confeccionar un programa, el público al que va dirigido y la ocasión para la que se realiza la audición o el concierto. En el público influirán variables como la edad, la formación, la procedencia, el parentesco con los músicos, etc., y en cuanto a la ocasión, se considerarán aspectos como el lugar y el motivo por el cual se celebra la audición o el concierto. No se elegirá el mismo programa para realizar un concierto al aire libre o en un espacio cerrado; además si el espacio es cerrado, la acústica variará dependiendo del tipo de lugar donde se actúa: iglesias, auditorios, teatros, etc. El motivo de celebración del concierto es muy relevante puesto que no se suelen interpretar el mismo tipo de piezas en un concierto festivo que en un certamen de agrupaciones.

- **Poseer una buena formación artístico-musical que se desarrolle de forma continua.** La preparación técnica y artística de cualquier músico y concretamente de un director musical consiste en la combinación eficaz de múltiples competencias y habilidades de tipo musical (Prieto, 2000), es decir, es una formación holística en la que entran en juego capacidades como: la educación auditiva para poder proponer objetivos artístico-musicales realistas y detectar errores de afinación, lectura, etc.; el sentido rítmico para el trabajo de coordinación entre las diferentes voces de una agrupación, para mantener o proponer cambios de *tempo* en las piezas que se interpretan, etc.; o el conocimiento de elementos como formas musicales, armonía, composición, etc., para poder analizar, comprender y evaluar tanto las partituras como los resultados obtenidos. La adquisición y el desarrollo de todos los conocimientos citados serán la base fundamental para el estudio de cada partitura y su interpretación a través de la técnica gestual, tal y como veremos a continuación.

- **Estudiar de forma detallada la partitura que se interpretará.** El estudio de la partitura ayudará al director a tener una representación mental del resultado sonoro que pretende transmitir y alcanzar. A partir de un exhaustivo análisis armónico-formal y su consecuente reflexión, el director podrá establecer y proponer determinados criterios interpretativos relacionados con elementos como: sonoridad, balance, expresividad, dicción, *tempo*, afinación, frases, temas, respiraciones, ritmo, entradas, cortes, ligaduras, orquestación, textura, dinámicas, articulación, etc. (Battisti y Garofalo, 1990).

- **Utilizar la técnica gestual para la comunicación expresivo-musical.** Para la transmisión de indicaciones de tipo interpretativo, el director empleará la expresión corporal, utilizando especialmente las extremidades superiores. Con la ayuda de estas partes y otras como el movimiento corporal o el contacto visual, el director señalará la gran mayoría de elementos que hemos citado: entradas, cortes, *tempo*, expresividad, dinámicas, etc. Por lo tanto, cuando se interprete una pieza musical, el uso del cuerpo en su totalidad, será el medio de comunicación principal entre el director y sus músicos. Esta es la razón por la que la técnica gestual tiene que ser clara y entendible; para que exista una comunicación musical fluida y significativa, todos los integrantes que conforman cualquier agrupación musical tienen que ser capaces de entender aquello que su director quiere transmitir a través de sus gestos (King y Ginsborg, 2013).

El director no solo tendrá que dominar cada una de estas competencias profesionales, sino que además deberá saber emplearlas de forma eficaz e

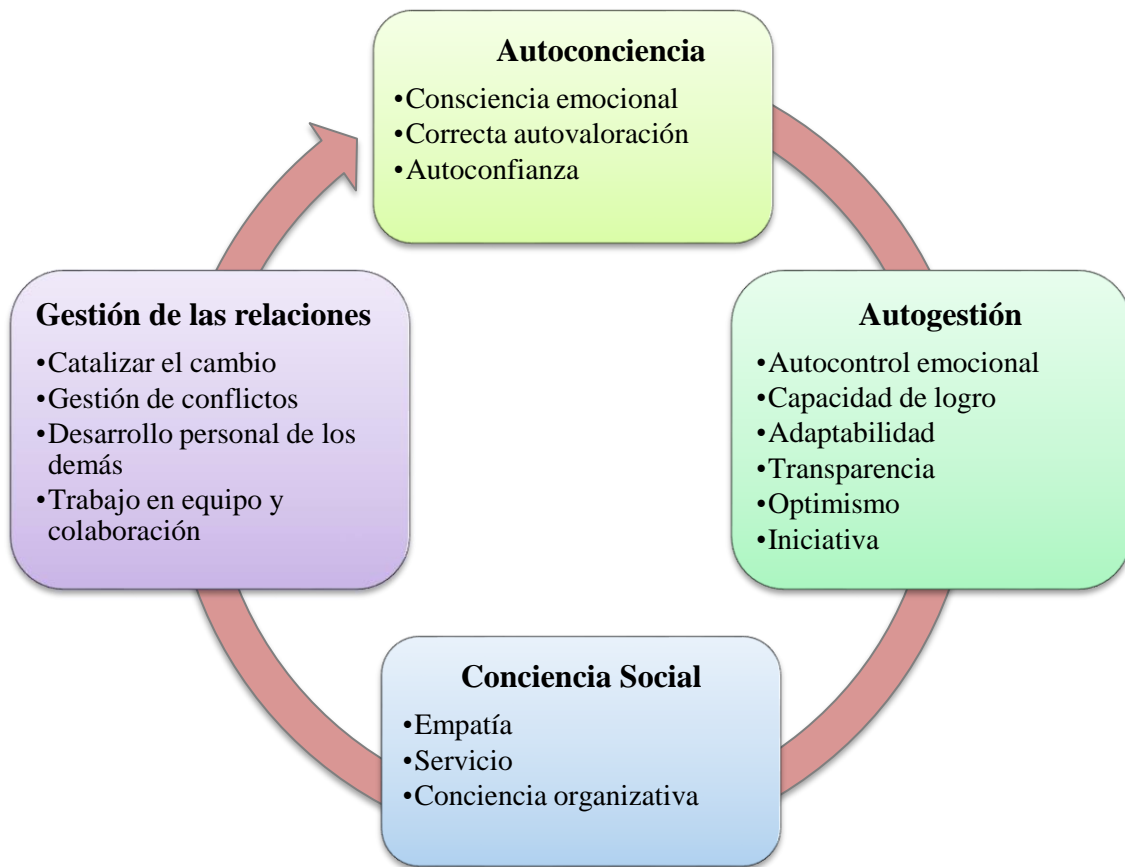
interrelacionada para el buen devenir la agrupación musical que lidera. El uso holístico de las competencias profesionales se complementará con lo que Wis (2007) denomina “estudio minucioso de la profesión”, es decir, el conocimiento de elementos propios de la dirección musical, como las tendencias interpretativas, el repertorio de otras agrupaciones, los diferentes tipos de conciertos, las metodologías de ensayos, la logística y organización, etc. Sin embargo, el dominio de las competencias profesionales y el conocimiento de la profesión no serán factores determinantes si no se combinan y se fusionan de forma adecuada con el uso y el dominio de habilidades extramusicales como la motivación, la inspiración, la resolución de conflictos, la influencia en los estados de ánimo, etc., todas ellas relacionadas con las competencias que seguidamente pasamos a exponer.

### **b) Competencias socioemocionales**

Como hemos citado anteriormente, el liderazgo musical no tendría razón de ser si no existiese un grupo de músicos donde se pudiese aplicar. Por ello, cualquier director musical, además de desarrollar y dominar competencias artístico-musicales, que repercutirán en la eficiencia del trabajo, también tendrá que emplear competencias de tipo socioemocional para poder gestionar de forma adecuada las relaciones interpersonales y ejercer así un liderazgo ejemplar. Como afirma Wis “los directores que son líderes ejemplares y no solo artistas talentosos, son aquellos que tienen una relación especial con su agrupación, fundamentada en el conocimiento profundo del grupo y también de cada uno de sus componentes” (Wis, 2007, p. 37). El director, en todo momento tendrá que ser capaz de combinar y fusionar conocimientos musicales con recursos propios de la educación emocional, como son el desarrollo de la autoestima, la creatividad, el entusiasmo y la confianza de sus músicos; no solo para mantenerles motivados, sino también para hacer frente a momentos complejos que se dan en el seno de cualquier agrupación, a consecuencia de factores diversos como la interacción y la implicación personal y emocional de los propios músicos, la dificultad técnica de las obras programadas, etc. (Apfelstadt, 1997).

Tal y como se recoge en el primer capítulo de la presente tesis, Goleman, a lo largo de sus investigaciones fue adaptando su teoría sobre la inteligencia emocional y sus competencias, al ejercicio del liderazgo organizativo. Como se muestra en la *Figura 38*, la cual sintetiza los postulados del citado autor, un buen líder deberá poseer toda una serie

de competencias de tipo intrapersonal (autoconciencia y autogestión) y de tipo interpersonal (conciencia social y gestión de las relaciones).



*Figura 38. Competencias emocionales para el liderazgo.*  
Fuente: Adaptación de Goleman, 2014.

- **La autoconciencia emocional** consiste en el conocimiento de uno mismo. El director musical, además de identificar las propias emociones, debe reconocer los estímulos de su entorno y la influencia que éstos producen en cada persona, para poder así ofrecer respuestas emocionales adecuadas que se adapten a cada situación. Es necesario actuar con coherencia con los propios valores, realizando autoevaluaciones realistas que ayuden a conocer sus limitaciones y sus puntos fuertes, incrementando de esta forma la confianza en uno mismo. El buen director deberá conocer y confiar en los miembros de su agrupación: quiénes son, qué son capaces de hacer y cómo piensan y se sienten.

- **La autogestión** hace referencia a la capacidad para controlar las propias emociones, los impulsos y las acciones interiores con el objetivo de canalizarlas y poder adaptarlas a cada situación. Un buen autocontrol reflexivo, que se aleje de los impulsos

negativos, será esencial para poder dirigirse y dar respuesta de forma adecuada a las demandas, tanto académicas como personales, de los diferentes miembros que conforman las agrupaciones musicales. La capacidad de adaptabilidad, la fidelidad a los propios valores y el optimismo serán competencias imprescindibles que todo director deberá poseer para poder hacer frente a las ambigüedades que se dan en todas las formaciones adolescentes. Asimismo, todo esto se deberá conjugar con la propuesta de iniciativas para la consecución de objetivos significativos que vayan más allá de las expectativas.

- **La conciencia social** está formada por la empatía y el control de las relaciones con los demás, es decir, el director tiene que identificar y reconocer las emociones de sus músicos, para relacionarse con ellos de forma adecuada y poder tomar decisiones y dirigir el grupo eficazmente, en función de los objetivos propuestos. La conciencia organizativa es imprescindible, ya que es necesario conocer la política interna de cada agrupación, así como las particularidades de los miembros del grupo. El director, conociendo y confiando en los recursos materiales y humanos de que dispone, será capaz de prever aquellos objetivos que podrá proponer y alcanzar, buscando siempre oportunidades para innovar, crecer y mejorar, reevaluando de forma regular todo el proceso artístico y su evolución. Las agrupaciones son entidades donde se generan emociones, tanto a nivel individual como a nivel colectivo; con la emoción colectiva nos referimos al “estado afectivo del grupo que surge de la combinación de efectos composicionales afectivos y componentes afectivos contextuales” (Kelly y Barsade, 2001, p. 100). Por lo tanto, si el director es un buen comunicador de emociones podrá influir significativamente en el contagio de la emoción grupal con el objetivo de mejorar el compromiso afectivo organizacional de los músicos (Villanueva, 2008).

- **La gestión de las relaciones** se centra en la capacidad de saber trabajar en equipo de forma colaborativa para alcanzar un objetivo en común, sabiendo gestionar los conflictos que surgen a través del uso de tácticas efectivas de persuasión y un liderazgo transformacional. El director tiene que ser capaz de motivar e influir positivamente en sus músicos, mostrándoles que confía en ellos, para que cada uno rinda al máximo en la consecución de los objetivos propuestos. Él será el máximo responsable de generar un buen clima en los ensayos, así pues, tendrá que controlarlo todo, desde la ética de trabajo hasta el uso del sentido del humor de manera apropiada y en el momento adecuado. Para ello, a través de la combinación de habilidades como el carisma, la motivación inspiradora y la estimulación intelectual, deberá conseguir crear un sentimiento de compromiso

colectivo en el que todos se sientan imprescindibles y motivados. El liderazgo transformacional, junto con un buen ambiente de trabajo basado en la confianza y la amabilidad serán la base fundamental para la obtención de beneficios positivos, tanto individuales como colectivos (Acklin, 2009).

Todas estas competencias, indispensables para poder conseguir un liderazgo eficaz, se podrán desarrollar y mejorar gracias a una buena educación emocional, en la que el bienestar colectivo que se persigue vendrá dado por el trabajo en equipo bien hecho, donde todos y cada uno de los miembros de la agrupación trabajen conjuntamente en la consolidación de un mismo objetivo. Por ello el líder, además de ser el guía profesional del grupo, también tendrá que ejercer como guía emocional, capaz de conseguir que las personas que lidera alcancen, durante todo el proceso de aprendizaje e interpretación musical, el mayor grado de *engagement* o un estado de *flow*. Por lo tanto, la etiqueta y el prestigio de un buen director musical, además de incluir aptitudes innatas, formación y experiencia, también será directamente proporcional al conjunto de capacidades y habilidades socioemocionales que domine y aplique en el trabajo con sus músicos.

### 3.4.2 Tipologías de liderazgo musical

Dependiendo del dominio, el uso y la combinación que haga cada director de todas las competencias citadas, junto con el clima de trabajo que se consiga crear, podemos encontrar una notable variedad de modelos de liderazgo dentro de una agrupación musical. Todos estos estilos no se dan de forma aislada, sino que conviven y ofrecen igualmente combinaciones. Pese a existir un solo director por agrupación se pueden encontrar en un mismo grupo diferentes líderes con modelos dispares, en función de las relaciones interpersonales que se establezcan y las necesidades organizativas. Así pues, y en base a lo descrito en investigaciones como las de Calderón, Oriola y Gustems (2015), Goleman (2014) y Marina (2008), en una agrupación musical juvenil se pueden dar los siguientes modelos de liderazgo y dirección:

- **El líder autocrático o visionario**, es el que establece las normas del grupo, propone los objetivos colectivos a alcanzar, así como la forma de hacerlo. Suele exhibir gran entusiasmo e ideas claras, que se llevan a cabo a través de decisiones y cambios eficaces. Es un agente con visión de futuro, que consigue motivar a sus músicos siendo

flexible y potenciando al máximo el compromiso con los objetivos propuestos. De todas las tipologías de liderazgo, las investigaciones indican que éste es el más productivo, ya que mejora el clima de trabajo en todos sus aspectos. Por sus características, el estilo autocrático es el que más estrechamente se relaciona con el tipo de director musical que está al frente de las agrupaciones juveniles, pues por norma general, es la principal persona encargada de diagnosticar problemas, proponer soluciones, tomar decisiones y establecer aspectos como las normas de ensayo, la metodología, el repertorio, etc., con el objetivo de sacar el máximo rendimiento a la agrupación que está a su cargo. Todo ello lo consigue aplicando un estilo de enseñanza y trabajo colaborativo y cooperativo basado en compartir puntos de vista, comprometer al grupo para la consecución de objetivos significativos y motivar a los músicos para que se sientan protagonistas activos de todo el proceso artístico (Wis, 2007). Este tipo de director es aquel que está al frente de un proyecto común y propone metas alcanzables para todos los músicos, aunque muchas veces deba invertir tiempo personal realizando ensayos extras, arreglando piezas que se adapten al nivel de aprendizaje de los alumnos, etc.

- **El líder semiautoritario** tiene claros los objetivos que el grupo tiene que conseguir, pero deja cierta libertad hacia su consecución, aunque en algunas ocasiones pueda usar diversos mecanismos para hacer que el grupo decida lo que él quiere, por lo que crea una falsa apariencia de libertad. Por ejemplo, se da cuando el director de una agrupación instrumental o vocal deja total libertad interpretativa al músico cuando éste tiene que llevar a cabo una cadencia o ejecutar un concierto como solista.

- **El líder *Laisser Faire***, como su traducción indica es el que simplemente “deja hacer”, permitiendo que los miembros del grupo escojan sus propios objetivos sin interferir en el devenir de éstos. Dicho líder lo podemos encontrar en el papel de un director aficionado elegido al azar, en el seno de un grupo *amateur*, que disfruta haciendo música juntos sin necesidad de tomar decisiones de tipo artístico-musicales, simplemente se dedica a indicar las entradas y los finales llevando el compás. Este tipo de líder no se suele dar en agrupaciones adolescentes, que necesitan de un claro guía.

- **El líder democrático** marca unos objetivos y la forma de conseguirlos, teniendo en cuenta la opinión de sus músicos sobre decisiones que afectan a estos objetivos y su forma de proceder; es decir, escucha y acompaña al grupo en los cambios y adaptaciones que se producen en la forma de conseguir dichos objetivos. Se da en algunas agrupaciones

en las que los músicos colaboran a la hora de escoger repertorio o proponer aspectos organizativos, como participación en conciertos o festivales.

- **El líder organizador** es el que establece vías de realización, aprovechando al máximo todos los recursos, tanto humanos como materiales, disponibles. En el ámbito musical, este tipo de líder está íntimamente relacionado con la función de *mánager*; es decir, la persona que, además de la dirección artístico-musical, se encarga de toda la logística extramusical: seleccionar y contratar músicos para un evento concreto, gestionar y organizar conciertos, buscar financiación para la agrupación, etc. El modelo de liderazgo organizativo también está muy presente en las formaciones que estudiamos; el director musical, en la mayoría de ocasiones, compagina la tarea de dirigir la agrupación con tareas como buscar músicos de refuerzo, proponer conciertos, etc.

- **El líder afiliativo o conciliador**, centrado en la defensa de las personas y sus emociones por encima de las tareas y objetivos, consigue un clima de cooperación y armonía imprescindibles cuando hay que limar asperezas. Pretende que sus músicos estén contentos y existan buenas relaciones interpersonales entre ellos para crear fuertes vínculos emocionales y conseguir su lealtad. Rol necesario e imprescindible para el devenir de cualquier agrupación musical juvenil en la que tiene que existir una flexibilidad notable para ajustar las reglas a las particularidades de sus miembros adolescentes.

- **El *coach*** es el que ayuda a identificar los puntos fuertes y débiles vinculados a aspiraciones personales y profesionales de cada uno de sus músicos, animando a marcarse aspiraciones y un plan para alcanzarlas; delega bien y fomenta el aprendizaje a largo plazo, asumiendo el riesgo del fracaso. Este estilo de liderazgo está muy presente en las agrupaciones musicales juveniles; en las que, como hemos comentado anteriormente, el director musical, además de liderar también será profesor de música y se adaptará a las características de sus alumnos con el objetivo de aprovechar al máximo sus habilidades personales en favor de un objetivo colectivo a largo plazo. Funciona con quienes desean recibir ayuda y aprender, como es el caso de los componentes adolescentes de una agrupación musical juvenil.

- **El líder ejemplarizante** establece unos niveles de rendimiento significativos y los ilustra personalmente. Pretende mejorar de forma rápida el rendimiento de sus músicos dando ejemplo y exigiendo más a aquellos que no alcanzan los objetivos



propuestos. En el terreno de las agrupaciones juveniles, esta tipología se usa, por ejemplo, en temas como la puntualidad o la disciplina interna en la que el director tiene que conseguir un aprendizaje vicario o cuando se exige a un componente que interprete un solo complicado poniendo a prueba sus limitaciones.

- **El líder coercitivo o dominante** impone sus reglas sin flexibilidad de forma vertical creando un ambiente de miedo, intimidación y humillación. De todos los estilos de liderazgo éste es el menos eficaz, aunque según los resultados empíricos de múltiples investigaciones, este tipo de liderazgo puede funcionar para hacer frente a situaciones de grupo extremas, como un cambio radical de rumbo o para atajar relaciones interpersonales de tipo contaminante.

Todos los estilos de liderazgo comentados no son excluyentes, sino que en el seno de una misma agrupación es habitual la existencia y la interacción de varias de estas tipologías, no solo en el director sino también en los componentes del grupo. El buen director será aquel que conozca y domine los diferentes tipos de liderazgo para que pueda escoger y combinar aquellos que mejor se adapten a cada situación y contexto. Si buscamos la excelencia, y haciendo una analogía con la empresa, los líderes/directores que dominen cuatro o más estilos de liderazgo serán aquellos que lograrán una mejor producción artístico-musical potenciando un buen clima de trabajo dentro de la formación musical, especialmente los tipos autocrático, democrático, conciliador y *coach*.

# **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**

---



## Capítulo 4

# Diseño y desarrollo de la investigación

4.1.- Objetivos de la investigación

4.2.- Metodología y planificación

4.3.- Selección y descripción de la muestra

4.4.- Procedimiento e instrumentos para la recogida de datos

---

El diseño y desarrollo de la investigación que exponemos en el presente capítulo tienen como finalidad sustentar con base metodológica y científica los datos que serán presentados en los capítulos 5 y 6 sobre los resultados y las conclusiones, respectivamente.

Para ello, a lo largo del capítulo 4 plantearemos el objetivo principal y los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con toda la investigación llevada a cabo, expondremos la justificación de los métodos en los que nos hemos basado para confeccionar la estructura y planificación de nuestro estudio, describiremos detalladamente los diferentes grupos que conforman la muestra total seleccionada, así como los instrumentos de medida que hemos empleado para la recogida de datos.



## 4.1 Objetivos de la investigación

A partir del marco teórico, estructurado como hemos visto en torno a tres ejes principales como son la educación emocional, los adolescentes y la música, y las agrupaciones musicales juveniles, nos proponemos conocer la intersección que se da entre estos tres ejes, es decir, la formación emocional que poseen y desarrollan los adolescentes que pertenecen a una agrupación musical, concretamente a una banda o a una coral juvenil.

Esto lo llevaremos a cabo a través de una investigación no experimental descriptiva de tipo transversal, con la que pretendemos describir, comparar, contrastar, clasificar e interpretar información y datos que constituyen nuestro campo de investigación. Con todo ello podremos elaborar, tal y como afirman Cohen y Manion, “una fotografía instantánea de una población en un momento determinado” (Cohen y Manion, 1990, p. 103), que servirá para conocer la realidad socioemocional presente en las agrupaciones musicales estudiadas.

Por lo tanto, al definir los objetivos que pretendemos alcanzar con la presente investigación, podemos establecer como objetivo general **conocer, analizar y describir de forma pormenorizada el perfil socioemocional de los músicos adolescentes y los directores musicales integrantes de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana y los coros juveniles de Cataluña.**

Para la consecución de este objetivo general se concretarán una serie de acciones y objetivos operativos de carácter más específico:

- Confeccionar un marco conceptual actualizado e interrelacionado respecto a la educación emocional, la adolescencia y las agrupaciones musicales juveniles, tarea que hemos realizado en los tres capítulos anteriores.
- Examinar diferentes factores que conforman el perfil socioemocional de los adolescentes participantes: competencias emocionales, motivación académica, liderazgo y satisfacción vital.
- Establecer similitudes y diferencias entre el perfil de los miembros de las dos tipologías de agrupaciones participantes: bandas y corales.
- Determinar si existen diferencias de tipo socioemocional entre los adolescentes que forman parte de una agrupación musical y aquellos que no.

- Describir el perfil socioemocional de los directores musicales como líderes de sus respectivas agrupaciones: empatía cognitiva y afectiva, capacidad de liderazgo, satisfacción vital y desgaste profesional.
- Establecer similitudes y diferencias entre los directores de bandas juveniles y los directores de corales juveniles.

## 4.2 Metodología y planificación

De acuerdo con Corbetta (2003), la elección de una metodología determinada que sirva de fundamento para estructurar y llevar a cabo cualquier investigación, estará condicionada principalmente por la naturaleza psicosocial de la realidad que se pretende conocer y analizar. Teniendo en cuenta el contexto del fenómeno que estudiamos, así como las múltiples variables que lo conforman, hemos acotado nuestra investigación, mediante la selección de las estrategias metodológicas, consideradas como más adecuadas y eficientes, con vistas a alcanzar los objetivos propuestos y clarificar las cuestiones planteadas inicialmente, con el consecuente análisis de datos.

Como lo que pretendemos es conocer el perfil socioemocional de músicos y directores a través del tratamiento y la comparación de los datos obtenidos mediante pruebas psicométricas, podemos afirmar que el diseño de nuestra investigación se enmarca dentro de una metodología no experimental o *ex post facto*, concretamente de tipo descriptivo y comparativo-causal. Con su aplicación, además de describir las variables de los integrantes de bandas y corales relacionadas con elementos socioemocionales, también pretendemos establecer relaciones de causalidad entre ellas, comparándolas con las obtenidas por un grupo de adolescentes no músicos, es decir, describiremos y compararemos grupos de datos, por una parte entre corales y bandas, y por otro lado, entre adolescentes integrantes de agrupaciones musicales y adolescentes que no pertenecen a ninguna agrupación de este tipo. Para ello, hemos combinado técnicas metodológicas, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.

La adopción de métodos mixtos para la investigación de fenómenos educativos, psicológicos y sociales, como es nuestro caso, se ha incrementado notablemente en los últimos años debido a la complementariedad de las técnicas utilizadas, las cuales, a través de su fusión, intentan minimizar sus debilidades y ofrecen numerosas ventajas entre las que destacan el planteamiento de objetivos múltiples, interesando tanto el resultado como el proceso, la vigorización mutua de los tipos de métodos o la posibilidad de obtener hallazgos más fiables y entendibles (Pérez, 1990; Ugalde y Balbastre, 2013). Tal y como afirma Sáez:

El pluralismo epistemológico actual da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades sociales y humanas y, por consiguiente, educativas. Actualmente se considera alcanzado el rechazo de los exclusivismos (Sáez, 2012, p. 36).



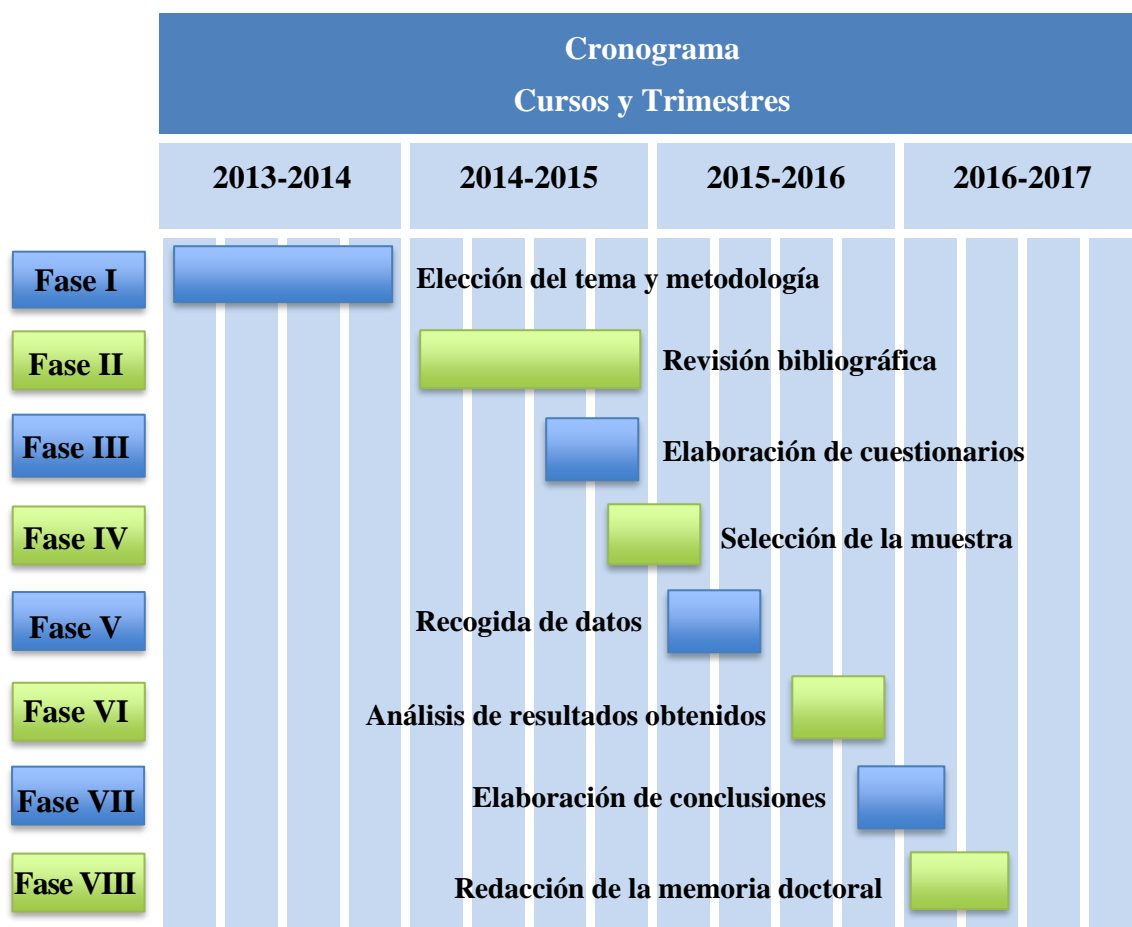
Puesto que nuestra investigación gira en torno a una realidad dinámica como son las agrupaciones musicales juveniles y sus características socioemocionales, es imprescindible el uso de técnicas analíticas de tipo cualitativo para conseguir una comprensión significativa de este complejo fenómeno socio-educativo. Las técnicas cualitativas empleadas en nuestra investigación han sido: una exhaustiva revisión y síntesis bibliográfica y documental sobre los agentes implicados, el contexto, la historiografía existente, etc.; la elaboración y aplicación de cuestionarios *ad hoc*; y la realización de entrevistas.

Al tratarse de una metodología mixta, todos los datos de tipo cualitativo, obtenidos mediante las citadas técnicas, los hemos combinado y vinculado con datos de tipo cuantitativo, tal y como se puede comprobar en la Figura 39. Con la utilización del análisis cuantitativo, basado en el lenguaje numérico, hemos pretendido, a través de la estadística descriptiva, obtener índices que describan o caractericen los datos recopilados, para posteriormente reducirlos y de esta manera hacer posible su análisis e interpretación (McMillan y Schumacher, 2005). De acuerdo con Morant “el análisis cuantitativo es objetivo, inferencial y deductivo; nos proporciona datos sólidos y que a la vez son exportables a otras situaciones semejantes con lo que es generalizable, dado que proviene de una medición profunda y controlada” (Morant, 2013, p. 86).

Metodología Mixta	
Técnicas cualitativas	Técnicas cuantitativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión y análisis bibliográfico y documental</li> <li>• Ficha técnica</li> <li>• Cuestionario <i>ad hoc</i> aplicado a:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Músicos</b></li> </ul> </li> <li>• Entrevista estructurada realizada a:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Directores</b></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios aplicados a:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Directores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de satisfacción vital (Diener)</li> <li>▪ TECA (Empatía cognitiva y afectiva)</li> <li>▪ Inventario Maslach sobre <i>Burnout</i></li> <li>▪ LID (Capacidad de liderazgo)</li> </ul> </li> <li>○ <b>Músicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ad hoc</i></li> <li>▪ QDE-Sec (Desarrollo emocional)</li> <li>▪ Escala de satisfacción vital (Diener)</li> <li>▪ MOT (Motivación académica)</li> <li>▪ LID (Capacidad de liderazgo)</li> </ul> </li> <li>○ <b>No músicos (grupo control)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de satisfacción vital (Diener)</li> <li>▪ MOT (Motivación académica)</li> <li>▪ LID (Capacidad de liderazgo)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Figura 39. Técnicas utilizadas en la investigación.

Junto con la elección de la metodología pertinente, elaboramos un cronograma que nos ha servido en todo momento como referencia y guía para delimitar las diferentes fases de toda la investigación.



*Figura 40.* Cronograma de la investigación.

**Fase I - Elección de la temática y la metodología** a partir de la cual hemos organizado toda nuestra investigación. Para ello, con la ayuda y la opinión de un nutrido número de expertos en materias como pedagogía musical, agrupaciones musicales y psicología, valoramos diferentes aspectos como nuestros propios intereses, los conocimientos previos, nuestra experiencia, la viabilidad de la investigación, la accesibilidad a la muestra, etc. Teniendo en cuenta todos estos factores escogimos el tema principal de la tesis y propusimos los objetivos que pretendíamos alcanzar, así como la metodología utilizada para conseguirlo.

**Fase II - Pormenorizada revisión bibliográfica y documental** sobre las competencias socioemocionales, los adolescentes y las agrupaciones musicales juveniles en la Comunidad Valenciana (bandas) y Cataluña (corales). Estos tres temas han sido el

soporte teórico en torno al cual hemos sintetizado, posteriormente, el estudio empírico de la tesis. Tal y como se puede comprobar en el apartado sobre las referencias bibliográficas de esta tesis, para la selección, análisis y recopilación de fuentes documentales hemos tenido que consultar una copiosa y variada cantidad de documentos que incluyen artículos de revistas científicas, libros, tesis doctorales, páginas webs, actas de congresos, etc.

**Fase III - Elección, diseño, elaboración y validación de instrumentos** para la obtención de información relacionada con los objetivos propuestos. A partir del marco teórico elaborado en las dos fases anteriores, junto con la ayuda de los directores de tesis y algunos expertos, hemos concretado, de acuerdo con lo que se explicita en el apartado 4.4 del presente capítulo, los instrumentos necesarios, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, para poder recopilar los datos que conformarán el estudio empírico.

**Fase IV - Selección de la muestra.** La muestra de nuestra investigación la podemos clasificar en 3 grupos: adolescentes que pertenecen a una agrupación musical (banda o coral), adolescentes no músicos y directores musicales. Para acceder a la muestra de adolescentes músicos y directores, hemos tenido que elaborar un censo que incluya todas las agrupaciones musicales juveniles existentes en la Comunidad Valenciana y en Cataluña; de esta forma, hemos podido contactar y seleccionar 10 bandas y 10 corales procedentes de la Comunidad Valenciana y Cataluña, respectivamente. La muestra de este grupo de adolescentes músicos asciende a un total de 660 participantes y el grupo de directores musicales lo conforman 20 participantes. El contacto con las agrupaciones musicales se ha establecido a través de visitas y reuniones, correos electrónicos y llamadas telefónicas. Para poder comparar los resultados obtenidos por los adolescentes componentes de una agrupación musical con otros adolescentes que no forman parte de ninguna agrupación de este tipo, hemos confeccionado un grupo compuesto por 655 adolescentes no músicos. Para obtener dicha muestra hemos acudido a 10 centros de Educación Secundaria, donde estudian algunos de los adolescentes músicos, es decir, institutos ubicados en las mismas poblaciones que las agrupaciones musicales seleccionadas. El contacto con los institutos se ha llevado a cabo a través de visitas y correos electrónicos.

**Fase V - Recogida de datos.** Una vez mostrada la conformidad, por parte de las 20 agrupaciones musicales y los 10 Institutos de Educación Secundaria, para participar en la investigación, se ha dado paso a la recogida de datos a través de: cuestionarios completados por los músicos y no músicos adolescentes, entrevistas con los directores

musicales de cada agrupación musical, así como la observación participante y no participante.

**Fase VI - Vaciado y análisis de los resultados obtenidos.** El vaciado se ha realizado incorporando todos los datos recopilados, en una hoja de cálculo Excel elaborada para la ocasión. Digitalizados los datos, hemos pasado a su análisis a través del uso de cálculos estadísticos descriptivos realizados por el mismo Excel y por el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 24.0).

**Fase VII - Reflexión y elaboración de las conclusiones** a partir del análisis estadístico, la descripción, la comparación, el contraste, la clasificación y la interpretación de toda la información obtenida.

**Fase VIII - Redacción final**, presentación y defensa de la memoria doctoral.

### 4.3 Selección y descripción de la muestra

Por razones de tiempo y organización resulta imposible acceder a toda la población adolescente que forma parte de una agrupación musical en la Comunidad Valenciana y Cataluña; por ello, de acuerdo con las características de este estudio exploratorio, intentaremos obtener un modelo representativo del total de la población, a través de la utilización de una muestra no probabilística delimitada según unos parámetros muestrales determinados. Esto es lo que se denomina un “muestreo intencional” que, de acuerdo con las palabras de Ávila consiste en “un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable” (Ávila, 2006, p. 89).

Como hemos comentado anteriormente, el primer paso para configurar la muestra de nuestra investigación ha sido crear un censo formado por la totalidad de agrupaciones musicales juveniles presentes en la Comunidad Valenciana y en Cataluña.

En la Comunidad Valenciana este censo ya existía porque todas las bandas musicales están inscritas en la FSMCV (Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana). Solamente hemos tenido que ponernos en contacto con dicha entidad, la cual ha facilitado muy amablemente todos los datos requeridos. El total de bandas juveniles inscritas en dicha federación asciende a 374 agrupaciones.

En Cataluña, en cambio, no existe un registro oficial de agrupaciones corales integradas por adolescentes, por lo que hemos tenido que elaborar un censo a partir de todas las entidades afiliadas a las diferentes federaciones corales que conviven en el territorio catalán. Todo esto lo hemos llevado a cabo gracias a la información facilitada por las citadas federaciones y la consulta a sus respectivas páginas web donde muchas de las agrupaciones están registradas. El total de agrupaciones corales integradas por adolescentes estimamos que está conformado en torno a unas 200 agrupaciones, pero no podemos ofrecer un número exacto ya que somos conscientes de la posible existencia de agrupaciones vocales independientes, las cuales no estarán inscritas en ninguna federación y tampoco poseen una página web de contacto.

Una vez confeccionado el censo de la población de nuestra investigación, hemos pasado a su análisis y a la definición de una muestra que incluyera el máximo de grupos supuestamente típicos, para obtener de esta forma una mayor representatividad del total de la población. Siguiendo esta meta, los parámetros muestrales escogidos fueron:

- **Número total de agrupaciones:** ante una población tan extensa y por razones de tiempo, hemos decidido seleccionar para nuestra muestra un total de 20 agrupaciones musicales: 10 bandas juveniles de la Comunidad Valenciana y 10 corales juveniles de Cataluña, calculando que el número total de participantes que conformaría la muestra se situaría alrededor de 650.

- **Ubicación geográfica y densidad de población:** a partir del análisis sobre la distribución geográfica de la totalidad de agrupaciones, hemos decidido escoger aquellas que representen las diferentes tipologías de poblaciones presentes en los territorios de Valencia y Cataluña. Por ello, en el estudio encontraremos desde agrupaciones de capitales de provincia hasta agrupaciones de pequeñas poblaciones.

- **Número de integrantes:** teniendo en cuenta la amplia diversidad de formaciones existentes, en nuestro estudio incluimos agrupaciones de diferente tamaño, desde agrupaciones instrumentales con más de 50 integrantes hasta agrupaciones vocales de cámara formadas solamente por 8 miembros.

- **Antigüedad:** en el caso de las bandas hemos seleccionado agrupaciones fundadas principalmente durante la década de 1990, ya que es el periodo en el que se gestaron la gran mayoría de agrupaciones actuales. Además, incorporamos algunas agrupaciones más antiguas, las cuales han sido pioneras de todo este fenómeno, y otras fundadas en el s. XXI, como ejemplo de agrupaciones noveles que no cesan de surgir. En cuanto al fenómeno coral, pese a que sus primeras agrupaciones nacieron a mediados del s. XX, tal y como apuntábamos en el capítulo 3, ha sido un fenómeno muy dinámico con muchas fundaciones y extinciones, de ahí que casi la totalidad de agrupaciones existentes en la actualidad tengan su origen a partir de la década de 1980. Por eso en nuestro estudio hemos acordado seleccionar diferentes agrupaciones corales fundadas a partir de la citada década.

- **Tipología de agrupaciones según estructura y género:** este criterio lo hemos tenido en cuenta solo para la elección de las corales, puesto que en la actualidad, todas las formaciones instrumentales juveniles tienen una estructura homogénea y son mixtas. En cambio, en las corales encontramos mayor variedad de tipologías por lo que a estructura y género se refiere, así que en nuestro estudio incluimos alguna agrupación formada solo por mujeres o que tenga una plantilla reducida, es decir, que sea una formación de cámara.

- **Popularidad:** en ambos territorios encontramos agrupaciones que por su trayectoria y formación artística son consideradas ejemplos modélicos tomados por muchas formaciones como pauta a seguir. De acuerdo con esta premisa, hemos decidido incorporar en nuestro estudio algunas de estas agrupaciones.

Teniendo en cuenta todos estos parámetros, en un primer momento realizamos una preselección de agrupaciones que se adaptaran a las características requeridas, escogiendo un total de 22 agrupaciones: 11 bandas y 11 corales. A partir de la elaboración de un protocolo de actuación, nos pusimos en contacto con las posibles agrupaciones participantes y les informamos detalladamente de todo el estudio que estábamos llevando a cabo, a través de un documento explicativo (anexo 1) que fue enviado a los directores musicales y a los responsables de las agrupaciones propuestas. De las 22 agrupaciones preseleccionadas aceptaron participar 18, las cuatro restantes, concretamente, dos corales y dos bandas, fueron descartadas o no aceptaron colaborar por diferentes razones.

Las dos corales descartadas, pese a ser clasificadas como juveniles y mostrar interés por el estudio, en el momento de la propuesta solo disponían de un grupo minoritario de adolescentes en la plantilla, alrededor de un 10%, por lo tanto, decidimos que la mejor opción era descartar su participación y buscar alternativas que se adaptaran mejor a la muestra del estudio.

En el caso de las bandas, dos de las agrupaciones preseleccionadas para el estudio rechazaron su participación alegando las siguientes razones: incompatibilidad de agenda, los dirigentes opinaban que el estudio restaría tiempo para la preparación artística del grupo; y desconfianza por los resultados que se podrían obtener y la publicación de éstos.

Ante esta situación y para completar la muestra acordada, se estudiaron y propusieron otras agrupaciones de características similares, que aceptaron colaborar sin ningún inconveniente.

De esta forma se seleccionaron las 20 agrupaciones musicales, expuestas en las Tablas 1 y 2, a partir de las cuales hemos obtenido la muestra de adolescentes integrantes de una agrupación musical y sus respectivos directores musicales.

**Tabla 1****Características de las bandas juveniles participantes en la investigación**

<b>Banda Juvenil</b>	<b>Año de fundación</b>	<b>Nº de miembros</b>	<b>Población (Provincia)</b>	<b>Nº de habitantes</b>
<b>Santa Cecilia del Grao</b>	1994	34	Valencia	786.189
<b>Unió Musical de Massamagrell</b>	1994	37	Massamagrell (Valencia)	15.523
<b>Societat Musical d'Algemésí.</b>	1996	30	Algemésí (Valencia)	27.633
<b>Centro Instructivo Musical de Mislata</b>	1987	65	Mislata (Valencia)	43.320
<b>Unió Musical Sta. Cecília de Guadassuar</b>	1994	70	Guadassuar (Valencia)	5.927
<b>Societat Musical Instructiva "Sta. Cecília" de Cullera</b>	1979	80	Cullera (Valencia)	22.236
<b>Societat Musical d'Alzira</b>	1988	75	Alzira (Valencia)	44.554
<b>Sociedad Artístico Musical de Castellnovo</b>	2007	22	Castellnovo (Castellón)	1.003
<b>Unió Musical de Muro</b>	1990	45	Muro d'Alcoi (Alicante)	9.167
<b>Societat Musical Ateneu de Cocentaina</b>	1985	40	Cocentaina (Alicante)	11.406

**Tabla 2****Características de las corales juveniles participantes en la investigación**

<b>Coral Juvenil (Federación a la que pertenece)</b>	<b>Año de fundación</b>	<b>Nº de miembros</b>	<b>Población (Provincia)</b>	<b>Nº de habitantes</b>
<b>Cor Vivaldi (FCEC)</b>	1989	40	Barcelona	1.604.555
<b>Cor ASDA Pausa</b>	2010	50	Barcelona	1.604.555
<b>Escolania de Castellterçol (FCPC)</b>	2009	26	Castellterçol (Barcelona)	2.368
<b>Cor Jove Art 9 (FCEC, SCIC, CJC)</b>	1986	8	Granollers (Barcelona)	60.101
<b>Cor Infantil Amics de la Unió (FCEC)</b>	1995	62	Granollers (Barcelona)	60.101
<b>Cor Jove de l'Orfeó Lleidatà (CJC)</b>	1960	48	Lleida	139.176
<b>Coral de l'Institut Sòl-de-Riu (CJC)</b>	2006	30	Alcanar (Tarragona)	9.603
<b>Coral Els Violets (SCIC)</b>	1983	30	Palafrugell (Girona)	22.763
<b>Cor Juvenil Gaia (FCEC)</b>	2003	23	Olot (Girona)	33.944
<b>Cor Jove del Conservatori de Girona (CJC)</b>	2013	56	Girona	97.586



Una vez creado el grupo de adolescentes músicos se pasó a confeccionar un grupo control compuesto por adolescentes no músicos, para poder así comparar los resultados entre ambos. Con el objetivo de intentar que la procedencia y el contexto socio-cultural de los componentes de ambos grupos de muestra fueran lo más similar posible, decidimos acudir a los centros educativos donde estudiaban los adolescentes músicos. Para ello nos pusimos en contacto con profesores y directivos de dichos institutos los cuales nos facilitaron el acceso a sus alumnos. Aplicamos el protocolo de cuestionarios en 10 Institutos de Educación Secundaria ubicados en las mismas poblaciones que las agrupaciones musicales estudiadas.

Así pues, la muestra total de adolescentes que participan en nuestra investigación ha quedado configurada tal y como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**  
**Muestra total de adolescentes participantes en la investigación**

		Frecuencia	Sexo		Edad	
		n	Hombre	Mujer	Media	Dev. Típ
<b>Adolescentes Agrupación Musical (n = 660)</b>	Coral	293	39	254	14,44	1,98
	Banda	367	198	169	14,12	2,4
<b>Adolescentes No Músicos</b>		655	323	332	14,31	1,66
<b>Total</b>		1315	560	755	14,29	1,96

En la Tabla 4, se exponen los datos referentes al grupo conformado por los directores de las agrupaciones musicales que participan en nuestro estudio.

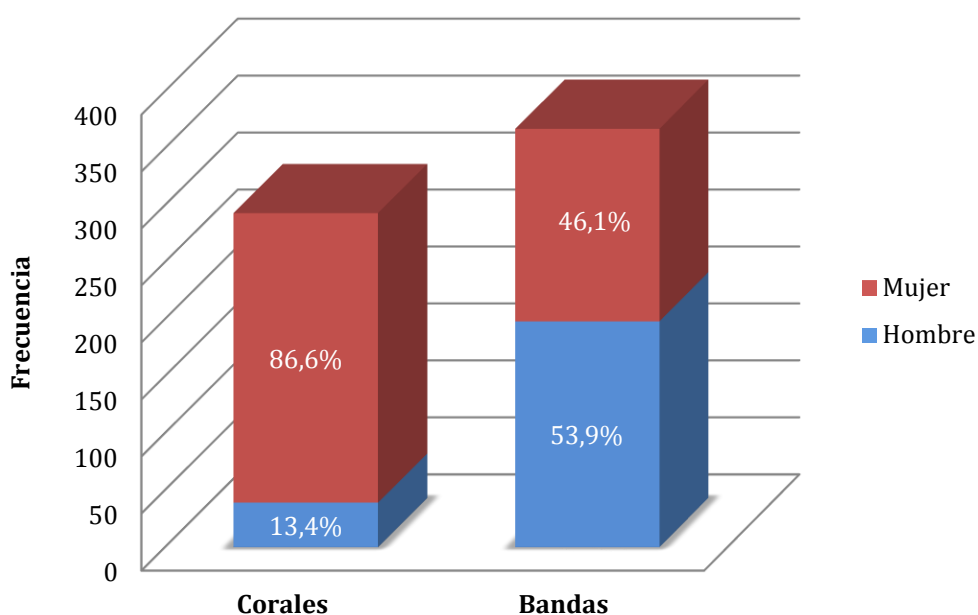
**Tabla 4**  
**Muestra total de directores musicales participantes en la investigación**

		Frecuencia	Sexo		Edad	
		n	Hombre	Mujer	Media	Dev. Típ
<b>Directores Musicales (n = 20)</b>	Coral	10	6	4	47,3	10,2
	Banda	10	10	0	39,6	6,03
<b>Total</b>		20	16	4	43,45	9,22

A continuación, presentamos de forma detallada, los datos referentes a la dimensión personal y académica de los participantes que conforman la muestra total.

### 4.3.1 Adolescentes integrantes de una agrupación musical

La muestra de músicos pertenecientes a cada una de las agrupaciones musicales que ha participado en el estudio asciende a un total de 660 participantes: 367 (55,6%) pertenecen a las bandas y 293 (44,4%) a las corales. De todos ellos, 237 (35,9%) son hombres y 423 (64,1%) son mujeres, tal y como se refleja en la *Figura 41*, donde se indica la frecuencia y el porcentaje de músicos integrantes en función de las variables género y tipo de agrupación.



**Figura 41.** Músicos adolescentes en función del género y tipo de agrupación.

En el caso de las bandas, el porcentaje de hombres es ligeramente superior al de mujeres; en cambio en las corales predomina de forma destacable la presencia de mujeres, debido a múltiples factores, como por ejemplo: la muda de la voz, la heterogeneidad de agrupaciones, razones de género, etc., expuestas todas ellas en el apartado 3.2.

La edad media de la muestra total es de 14,26 años, con una desviación típica de 2,29, siendo la edad mínima de 10 años y la máxima de 28, y la moda de 12 años. En la Tabla 5 se detalla la frecuencia y el porcentaje de la muestra total en función de las variables género y edad.

**Tabla 5**  
**Muestra total de músicos adolescentes en función del género y la edad**

Edad	Hombre		Mujer		Total	
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje
10	1	0,2%	6	0,9%	7	1,1%
11	11	1,7%	23	3,5%	34	5,2%
12	57	8,6%	70	10,6%	127	19,2%
13	37	5,6%	68	10,3%	105	15,9%
14	41	6,2%	63	9,5%	104	15,8%
15	25	3,8%	72	10,9%	97	14,7%
16	27	4,1%	56	8,5%	83	12,6%
17	16	2,4%	46	7,0%	62	9,4%
18	11	1,7%	11	1,7%	22	3,3%
19	6	0,9%	2	0,3%	8	1,2%
≥20	5	0,8%	6	0,9%	11	1,7%
<b>Total</b>	237	35,9%	423	64,1%	660	100%

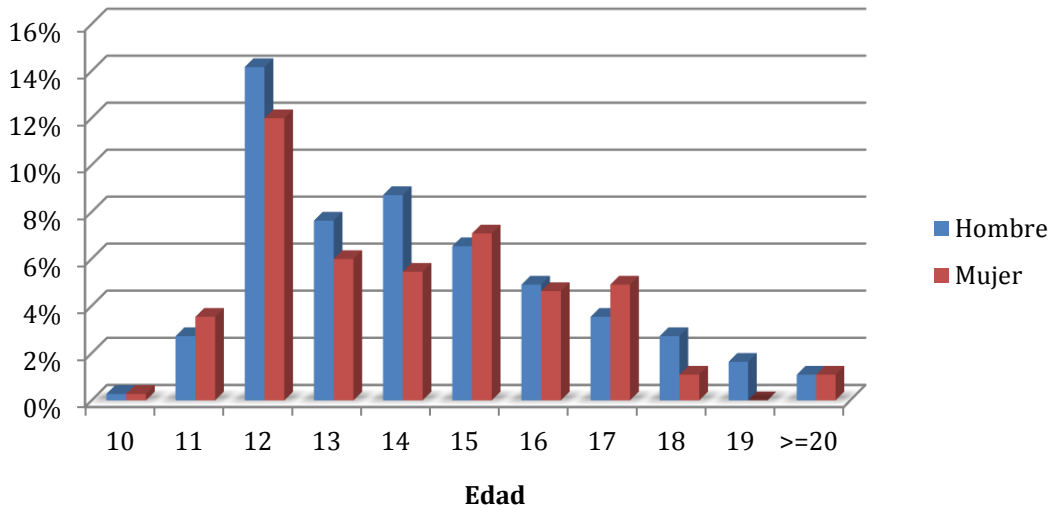
De acuerdo con la Tabla 5, las edades que más predominan en nuestra muestra formada por todos los adolescentes integrantes de una agrupación musical, se concentran en el intervalo comprendido entre los 12 y 16 años.

Si comparamos estos datos según el tipo de agrupación, encontramos que no existen diferencias significativas por lo que respecta a las edades, ya que la edad media en las bandas es de 14,12 años y en las corales de 14,44 años.

En el caso de las bandas, como refleja la *Figura 42*, no encontramos grandes diferencias en cuanto a la variable género. En cambio, sí que llama la atención la tendencia que sigue la variable edad, en la que existe un pico prominente de músicos en la edad de 12 años; entre los 13 y los 15 años el porcentaje de participantes disminuye, pero se estabiliza, y con el paso de los años se disuelve. Esto se debe a que alrededor de los 12 años es cuando los músicos ingresan en las agrupaciones juveniles y con el aumento de edad puede que abandonen la práctica musical o que se incorporen a sus respectivas

bandas adultas, acudiendo a las bandas juveniles con menor frecuencia o solo como refuerzos en ocasiones determinadas como conciertos, festivales, etc.

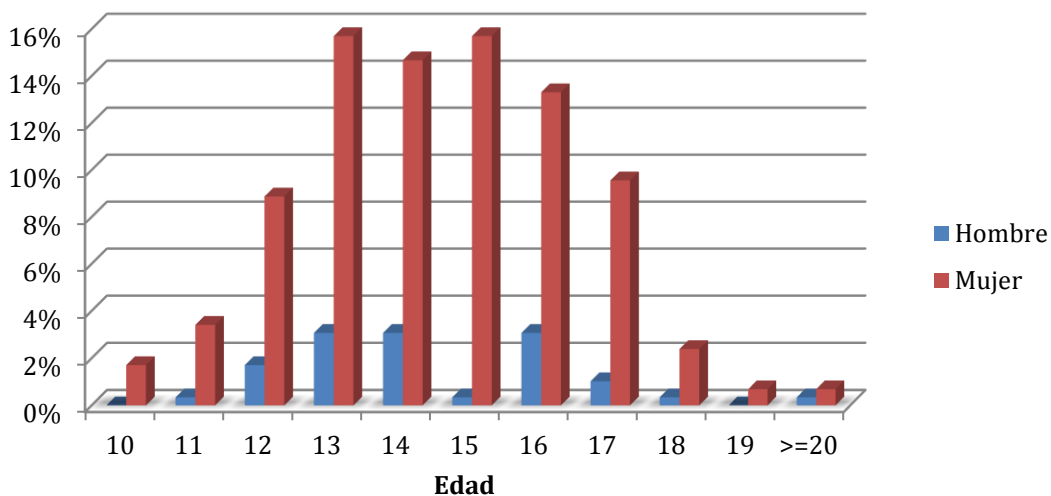
## Bandas



**Figura 42. Integrantes de bandas en función del género y la edad.**

En las corales encontramos, tal y como se puede apreciar en la *Figura 43*, que existe un pico prominente de participación entre los 13 y los 16 años, predominando de forma destacable la presencia del género femenino en todas las edades. Esto se debe principalmente a que los integrantes de las corales juveniles, especialmente las mujeres, suelen permanecer en ellas durante la Educación Secundaria y parte del Bachillerato.

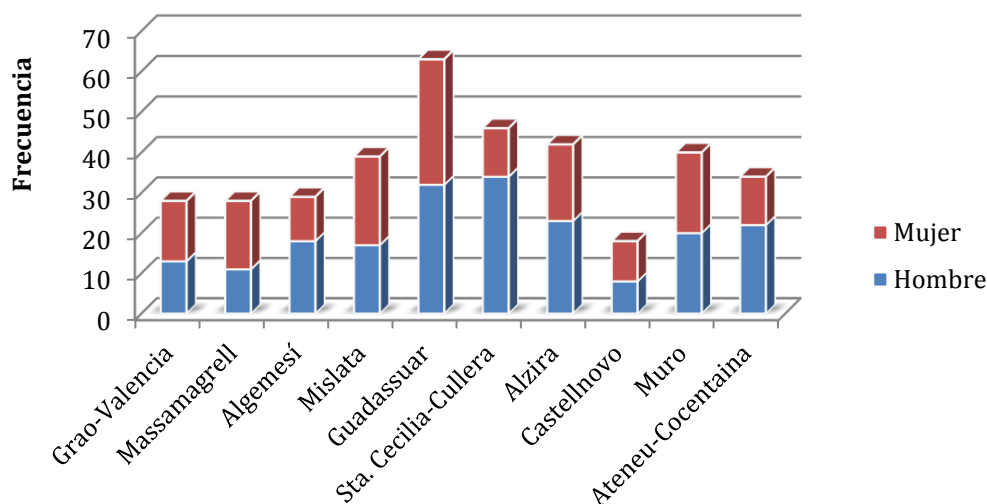
## Corales



**Figura 43. Integrantes de corales en función del género y la edad.**

Si hacemos hincapié en la población participante, las agrupaciones con mayor número de miembros son las que más participantes han aportado a la muestra, siendo la frecuencia de alumnos por agrupación y género la que se refleja en las *Figuras 44 y 45*.

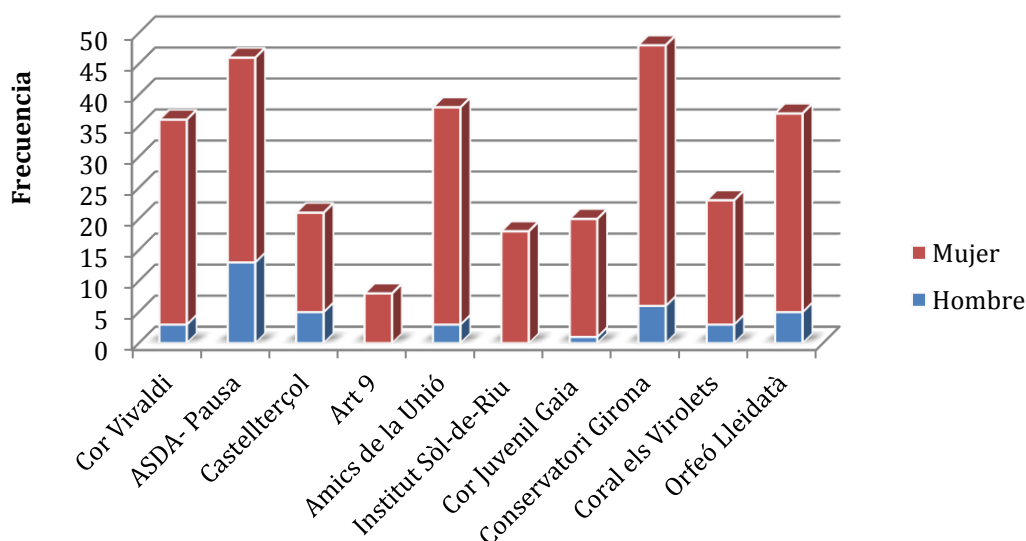
### Bandas



**Figura 44.** Aportación de cada banda a la muestra de la investigación por género.

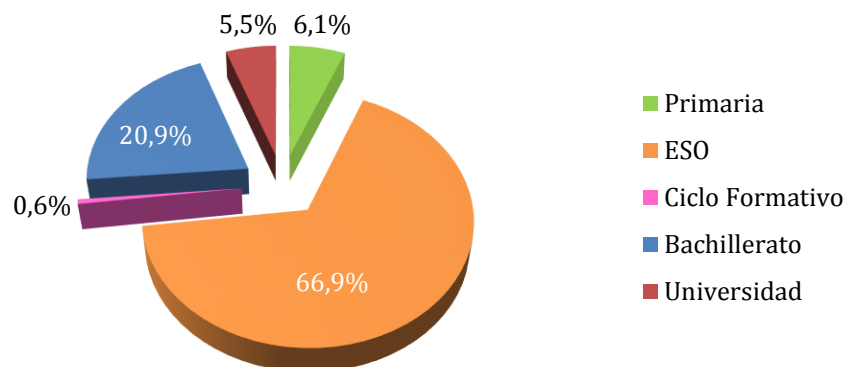
En el caso de las corales, tal y como se puede apreciar en la *Figura 45*, la diferencia entre número de componentes es muy dispar debido a la heterogeneidad de las agrupaciones, estando alguna de ellas formadas solamente por mujeres.

### Corales



**Figura 45.** Aportación de cada coral a la muestra de la investigación.

De acuerdo con las edades de los participantes músicos, la variable sobre el perfil académico la podemos definir en torno a los estudios generales que cursan, de ahí que encontremos 5 grupos: alumnos que estudian alguno de los últimos cursos de Educación Primaria, alumnos de Educación Secundaria (ESO), alumnos de Bachillerato, alumnos de Ciclos Formativos y alumnos mayores de edad que asisten a la Universidad.



**Figura 46. Porcentaje de la muestra de músicos en función de los estudios académicos.**

De acuerdo con la *Figura 46*, la gran mayoría de alumnos, concretamente el 66,9% ( $n = 441$ ), se encuentra cursando la ESO; un segundo grupo del 20,9% ( $n = 138$ ), el Bachillerato; un tercer y cuarto grupos, con un porcentaje minoritario similar, del 6,1% ( $n = 40$ ) y el 5,5% ( $n = 36$ ), Educación Primaria y Universidad, respectivamente; y un último grupo del 0,6% ( $n = 4$ ) formado por los alumnos de ciclos formativos. Tal y como reflejan los datos de la Tabla 6, si comparamos el perfil académico entre agrupaciones encontramos que no existen diferencias significativas.

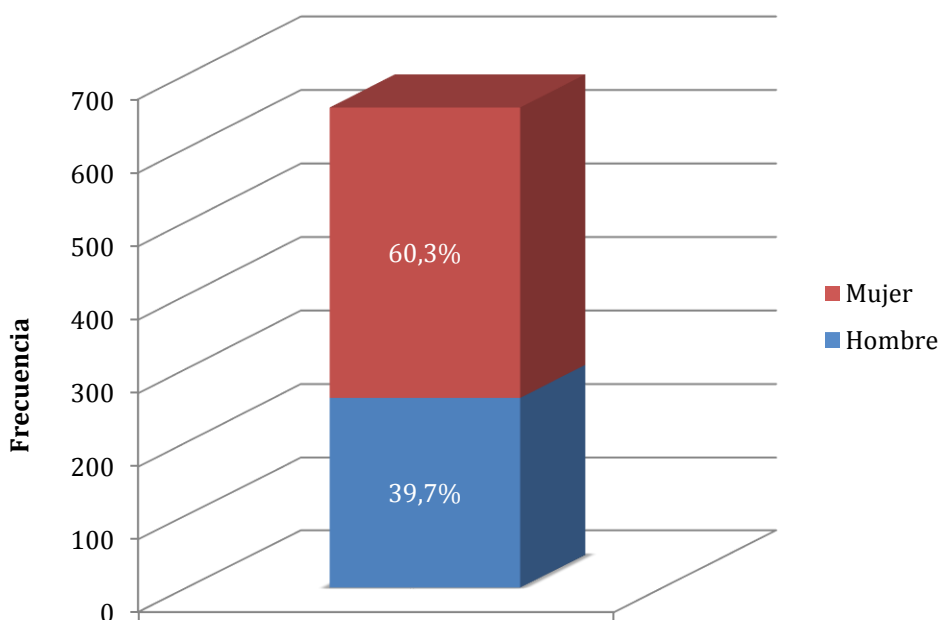
**Tabla 6**

**Estudios académicos de la muestra de músicos según el tipo de agrupación**

Estudios	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	29	4,4%	11	1,7%	40	6,1%
ESO	254	38,5%	187	28,3%	441	66,8%
Bachiller	60	9,1%	78	11,8%	138	20,9%
C. Formativo	3	0,4%	1	0,2%	5	0,6%
Universidad	21	3,2%	16	2,4%	36	5,5%
<b>Total</b>	<b>367</b>	<b>55,6%</b>	<b>293</b>	<b>44,4%</b>	<b>660</b>	<b>100%</b>

### 4.3.2 Grupo control: Adolescentes no músicos

Con la finalidad de comparar los resultados obtenidos por los adolescentes integrantes de una banda o una coral con la de un grupo de iguales que no pertenecen a ninguna agrupación musical, hemos confeccionado un grupo control formado por adolescentes no músicos, procedentes de las mismas poblaciones que los músicos participantes, es decir, compañeros de instituto o de formación profesional que desempeñarán la función de grupo control. La muestra del citado grupo asciende a un total de 655 participantes. De éstos, 260 (39,7%) son hombres y 395 (60,3%) son mujeres, tal y como se muestra en la *Figura 47*.



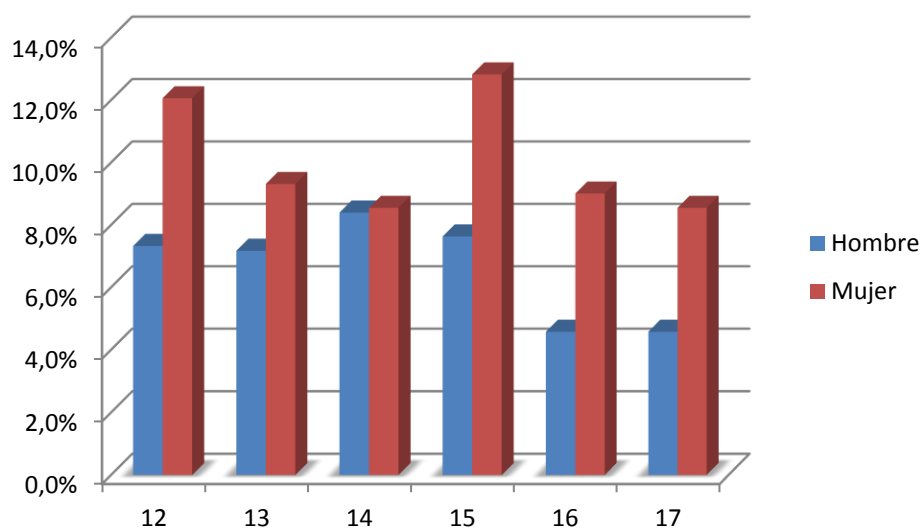
**Figura 47. Muestra del grupo control en función del género.**

La edad media de los participantes no músicos es de 14,31 años, con una desviación típica de 1,66, siendo la edad mínima 12 años y la máxima 17. En la Tabla 7 se detalla la frecuencia y el porcentaje de la muestra total en función de las variables de género y edad.

**Tabla 7**  
**Muestra de adolescentes no músicos en función del género y la edad**

Edad	Hombre		Mujer		Total	
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje
12	48	7,3%	79	12,1%	127	19,4%
13	47	7,2%	61	9,3%	108	16,5%
14	55	8,4%	56	8,5%	111	16,9%
15	50	7,6%	84	12,8%	134	20,5%
16	30	4,6%	59	9,0%	89	13,6%
17	30	4,6%	56	8,5%	86	13,1%
<b>Total</b>	260	39,7%	395	60,3%	655	100,0%

En la *Figura 48*, se puede apreciar de forma gráfica los datos referentes a la distribución del grupo de adolescentes no músicos según las variables de género y edad



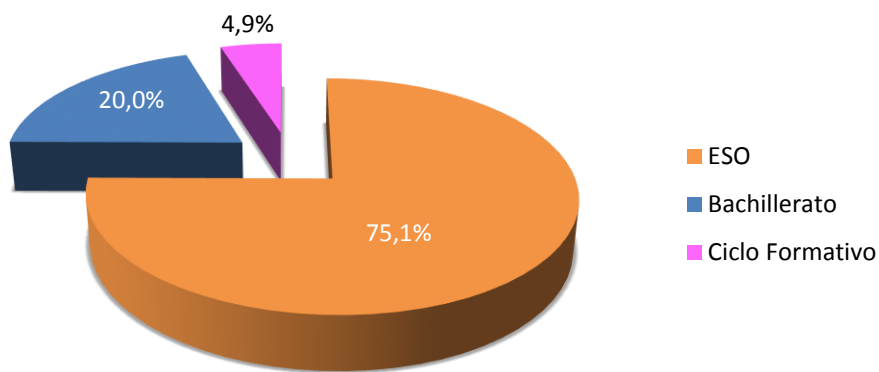
**Figura 48. Porcentaje de adolescentes no músicos en función del género y la edad.**

Podemos decir que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas referentes a las variables de género y edad entre el grupo formado por adolescentes integrantes de una agrupación musical y el grupo de adolescentes no



músicos, lo cual garantiza una adecuada composición de este segundo grupo para comparar y analizar los datos obtenidos.

Por lo que concierne al perfil académico de los adolescentes que conforman el grupo de no músicos, el 100% de los participantes está estudiando en un Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato o en un centro de formación profesional.



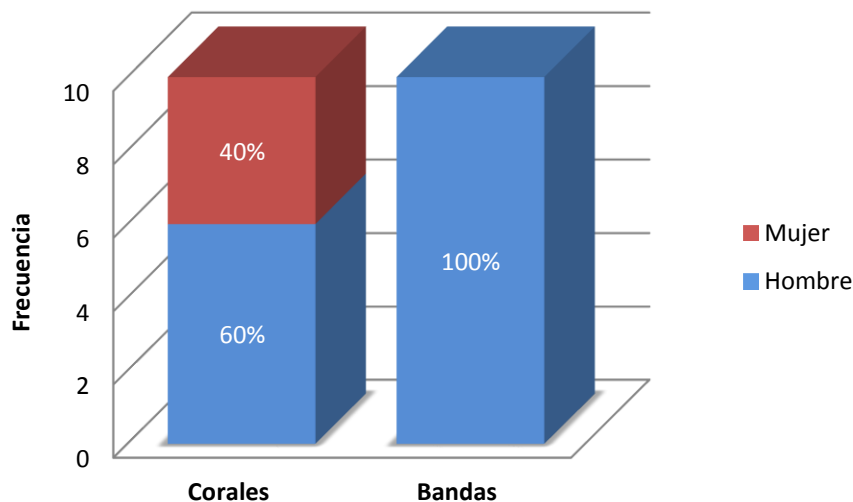
**Figura 49. Porcentaje de adolescentes no músicos en función de los estudios académicos.**

Como se aprecia en la *Figura 49*, la gran mayoría de alumnos, concretamente el 75,1% ( $n = 492$ ) se encuentran cursando la ESO, un grupo menor del 20% ( $n = 131$ ) estudios de Bachillerato y el 4,9% ( $n = 32$ ) restante lo forman los alumnos de Ciclos Formativos.

### 4.3.3 Directores musicales participantes

La muestra conformada por los directores musicales de nuestro estudio asciende a un total de 20 participantes, uno por cada agrupación. Pese a que en algunas agrupaciones la tarea del director musical estaba desempeñada por dos personas diferentes, en todos los casos se decidió que fuera el director titular la persona encargada de contestar los cuestionarios y responder a las preguntas de la entrevista estructurada.

De los 20 directores que componen la muestra total, 80% ( $n = 16$ ) son hombres y 20% ( $n = 4$ ) mujeres. En el caso de las bandas, el 100% de los directores participantes son hombres, en cambio, en las corales un 60% son hombres y el 40% restante mujeres, tal y como se aprecia en la *Figura 50*, donde se indica la frecuencia y el porcentaje de los directores musicales en función de las variables de género y tipo de agrupación.



*Figura 50.* Muestra de directores en función del género.

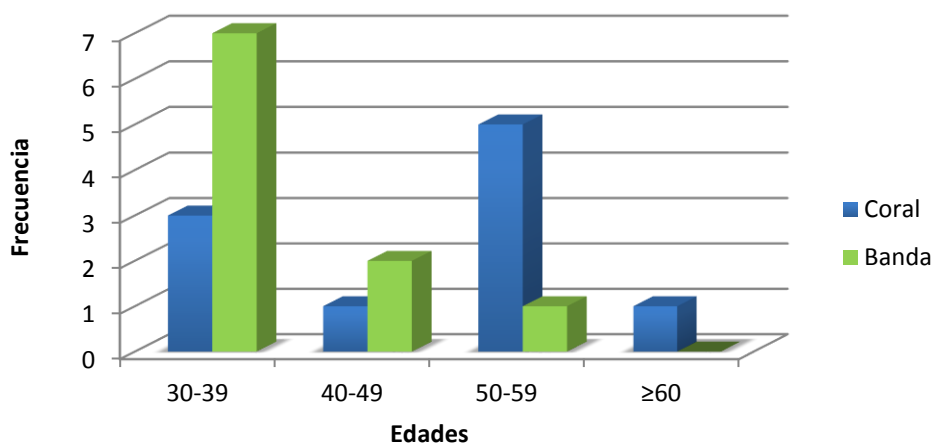
La muestra de nuestro estudio la conforman un total de 20 directores musicales, una frecuencia muy reducida teniendo en cuenta la existencia de 374 bandas juveniles en la Comunidad Valenciana y alrededor de 200 corales integradas por adolescentes en Cataluña; a pesar de ello, por nuestros conocimientos directos sobre el tema, la experiencia acumulada y el contraste de opiniones con los directores participantes, podemos afirmar que los porcentajes obtenidos referentes a la variable género sí que pueden considerarse como representativos de la muestra total de las agrupaciones existentes. En el territorio valenciano el porcentaje de directores de bandas juveniles está conformado prácticamente en su totalidad por hombres, mientras que el porcentaje de directores de corales juveniles en Cataluña es más equitativo entre hombres y mujeres.

La edad media de la muestra de directores participantes es de 43,45 años, con una desviación típica de 9,22 años, siendo la edad mínima 31 años y la máxima 64. En la Tabla 8 se detalla la información relacionada con la edad de los directores participantes en función de la tipología de agrupación que tienen a su cargo.

**Tabla 8**  
**Muestra de directores en función de la edad**

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	31 / 53	39,6	6,03
<b>Coral</b>	10	31 / 64	47,3	10,2
<b>Total</b>	20	31 / 64	43,45	9,22

Como se puede comprobar en la Tabla 8, la edad media de los directores de las corales es superior a la de los directores de banda, con una diferencia de 7,7 años. En la *Figura 51* se muestra la frecuencia de directores en función de sus edades y la tipología de agrupación que lideran.



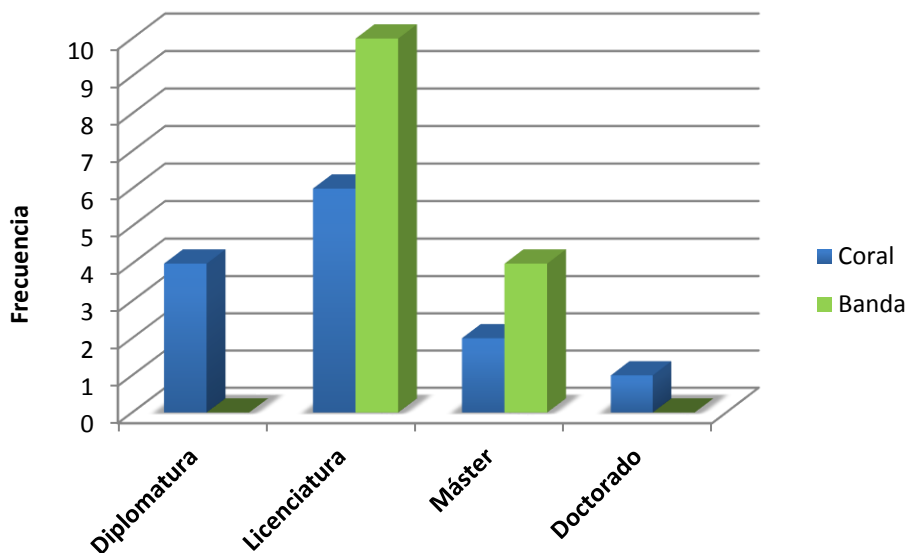
**Figura 51. Muestra de los directores en función de la edad y la tipología de agrupación.**

Pese a que el promedio de edad de los directores de bandas y corales es similar, existen diferencias significativas entre grupos. El grueso de los directores de bandas juveniles no supera los 40 años, ya que la dirección de una banda juvenil suele servir, en la mayoría de casos, como un proceso de formación y adquisición de cierta experiencia que les permita posteriormente poder acceder a la dirección de una banda adulta; en cambio, en las corales no suele darse tanto este fenómeno. Debido a la heterogeneidad de

las corales juveniles existentes, la dirección coral, independientemente del tipo de agrupación, ya es un fin en sí misma y no un proceso formativo laboral transitorio como ocurre en las formaciones instrumentales.

Con respecto al perfil académico de la muestra de directores participantes, de acuerdo con la *Figura 52*, en las corales encontramos un perfil muy variado compuesto por un 40% ( $n = 4$ ) que poseen estudios de diplomatura y un 60% ( $n = 6$ ) con estudios equivalentes a una licenciatura. De estos directores, un 30% ( $n = 3$ ) han realizado un máster universitario y un 10% ( $n = 1$ ) poseen el título de doctor. Referente a la tipología de los estudios generales, un 70% ( $n = 7$ ) son estudios vinculados con la voz y el canto, como por ejemplo: profesor superior de conservatorio, logopedia, magisterio musical, etc., y el 30% ( $n = 3$ ) restante estudios que no guardan ningún tipo de relación con la música, tales como economía, tecnología, etc.

En cambio, en las bandas, el 100% ( $n = 10$ ) de los directores poseen estudios equivalentes a una licenciatura, concretamente el título de profesor superior de conservatorio. De todos ellos, un 40% ( $n = 4$ ) han estudiado además un máster universitario.



**Figura 52. Perfil académico de los directores según el tipo de agrupación.**

Tanto la homogeneidad del perfil académico de los directores de banda como la pluralidad que se da en los directores de corales son un claro exponente estructural de cada una de las tipologías de agrupación.

#### 4.4 Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos

En la selección y la construcción de procedimientos e instrumentos para la recogida de datos hemos estimado oportuno partir de tres requisitos, considerados por muchos autores (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 1990; Corbetta, 2003) como fundamentales, para esbozar cualquier tipo de estudio relacionado con las ciencias sociales:

- Conocer la finalidad exacta de la investigación, delimitando el campo de estudio y utilizando instrumentos para ello.
- Delimitar la población sobre la que se va a centrar.
- Ser conscientes de los recursos disponibles.

Teniendo en cuenta estas tres premisas y de acuerdo con la metodología seleccionada para la obtención de resultados, la recopilación de datos se ha llevado a cabo mediante el uso de diferentes procedimientos e instrumentos psicométricos, como la realización de entrevistas estructuradas a los directores musicales, y la aplicación a adolescentes músicos, a adolescentes no músicos y a directores musicales, de un protocolo compuesto por varios cuestionarios.

Por lo que respecta al diseño del protocolo, puesto que en la investigación se pretende conocer y analizar tanto el perfil socioemocional de los músicos adolescentes como de sus respectivos directores, se han elaborado tres modelos diferentes:

- Un protocolo diseñado para los músicos adolescentes (anexo 2) formado por: un cuestionario *ad hoc*, el Cuestionario QDE-Secundaria (*Qüestionari de Desenvolupament Emocional*) diseñado por miembros del GROU (Pérez-Escoda *et al.*, 2010), la Escala de Satisfacción Vital (Diener, 2016), el Cuestionario de Liderazgo LID (Ávila de Encío, 2012) y el Cuestionario para evaluar la Motivación Académica MOT (Fernández, 2008).
- Un protocolo diseñado para los adolescentes no músicos formado por: la Escala de Satisfacción Vital (Diener, 2016), el Cuestionario de Liderazgo LID (Ávila de Encío, 2012) y el Cuestionario para evaluar la Motivación Académica MOT (Fernández, 2008).
- Un protocolo diseñado para los directores (anexo 3) compuesto por: una ficha técnica referente a la propia agrupación musical, la Escala de Satisfacción Vital (Diener, 2016), el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva TECA (López-Pérez,

Fernández-Pinto y Abad, 2008), el Inventario sobre *Burnout* (Maslach, 1986) y el Cuestionario de Liderazgo LID (Ávila de Encío, 2012).

Cada uno de estos protocolos, como se puede comprobar en los anexos correspondientes, viene encabezado por un breve texto explicativo en el que, además de exponer el principal objetivo que se persigue con su aplicación, también se dan unas breves pautas para su correcta realización.

Por lo que respecta al proceso de aplicación de los diferentes procedimientos evaluativos, después de obtener el permiso correspondiente de cada agrupación musical y cada Instituto de Educación Secundaria para la participación en el estudio propuesto, se llevaron a cabo diferentes acciones:

- Asistencia del propio investigador a ensayos y juntas de gobierno de algunas agrupaciones implicadas, para poder así realizar una eficaz observación con la que se pueda contrastar y corroborar en primera persona los datos obtenidos mediante los instrumentos psicométricos.
- Contacto con los directores musicales para llevar a cabo la entrevista estructurada. En la mayoría de los casos la entrevista se realizó de forma presencial o a través de vía telefónica, dedicando aproximadamente unos 20-30 minutos a cada una. En los casos en que esta opción no fue viable, la entrevista se realizó de forma escrita o a través de correo electrónico.
- La aplicación de los citados protocolos y la recopilación de los datos se realizó de formas diversas. En el caso de las agrupaciones musicales, en la mayoría de casos el propio investigador asistía a un ensayo, repartía los protocolos y los recopilaba después de que el director y los alumnos los completaran. Los cuestionarios que conforman el protocolo no tienen un tiempo de realización asignado, es por ello que no se delimitó el tiempo para completarlos, aunque se estimó una duración aproximada de entre 20-30 minutos. En los otros casos, se enviaron por correo postal o correo electrónico a una persona responsable de la agrupación, que se encargó de repartirlos y, una vez completados por los alumnos y el director, los recopilaba y los devolvía al investigador. En estas situaciones se aprovechaba parte de un ensayo para responderlos o se repartían, se completaban en casa y posteriormente se retornaban a la persona responsable. En el caso de los adolescentes no músicos (grupo control) los protocolos se llevaron a cabo a través de Internet; el enlace de los 3 cuestionarios, digitalizados con la ayuda del *Google*

*Drive* (formularios), se envió a través de un correo electrónico a los profesores de instituto con los que previamente habíamos contactado, los cuales se encargaron de pasarlo a sus alumnos. El único requisito que debían tener en cuenta era que los alumnos participantes no podían ser músicos ni pertenecer a ninguna agrupación musical.

En relación al análisis de datos, una vez recopilados todos los protocolos se pasó a la digitalización de las respuestas a través del programa *Office Excel*. Para ello, se diseñaron unas hojas de cálculo con los ítems de los diferentes cuestionarios categorizados y codificados, los cuales nos permitieron tener acceso a todos los datos de forma organizada y sintetizada. Sin embargo, tal y como corrobora Hernández, “para poder interpretarlos y darles sentido, para reconstruir el todo a partir de las partes, aún teníamos que completar el proceso, agrupando las categorías o dimensiones y relacionándolas unas con otras” (Hernández, 2013, p. 338), hecho que llevaremos a cabo en el siguiente capítulo.

Vaciados los cuestionarios, se pasó al análisis estadístico de los datos a través de la combinación de las hojas de cálculo citadas y el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 24.0). Con la ayuda de estos dos programas hemos calculado datos como porcentajes, promedios, desviación típica, etc.; asimismo, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) entre los datos obtenidos por el grupo de adolescentes músicos y el grupo control.

La prueba ANOVA se aplica cuando se quiere comparar las medias de los resultados de dos o más grupos. Se llama análisis de varianza porque compara la variabilidad en los resultados de los diferentes grupos. Para ello debemos fijarnos en la significación del test de Levene que incorpora el SPSS, debiendo ser mayor de 0.05 para aceptar la hipótesis de que existe homogeneidad en las varianzas, es decir, si la probabilidad ( $p$ ) es mayor que 0.05 no se considerará que existan diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

A continuación, explicitamos de forma detallada cada uno de los instrumentos psicométricos utilizados, así como los diferentes cuestionarios que conforman los citados protocolos.

#### 4.4.1 Ficha técnica

Para conocer con detalle las características de cada agrupación musical participante en la investigación, hemos elaborado una ficha técnica (anexo 3), a partir de la cual podremos contrastar similitudes y diferencias entre agrupaciones, así como conocer si existe algún tipo de correlación entre los datos y particularidades de cada agrupación y los resultados obtenidos a través de otros instrumentos evaluativos.

La ficha técnica diseñada está estructurada en torno a las siguientes categorías temáticas:

- **Datos identificativos** referentes a aspectos de identidad, como el nombre, la población, el año de creación, el número de miembros, etc.
- **Datos sobre aspectos técnico-musicales** relacionados con los ensayos y los conciertos, como por ejemplo el número de ensayos semanales, la duración de éstos, el número de conciertos anuales, etc.
- **Datos sobre las TIC** para conocer si las agrupaciones poseen página web o hacen uso de las redes sociales.
- **Datos sobre actividades musicales y extramusicales** que se realizan en el seno de cada agrupación, como concursos, ciclos de conciertos, certámenes, intercambios, viajes, etc.

#### 4.4.2 Cuestionario ad hoc para conocer el perfil de los adolescentes

El cuestionario *ad hoc*, construido para la ocasión por la inexistencia de instrumentos psicométricos que se adapten a los objetivos propuestos, tiene como finalidad conocer el perfil académico-musical de los agentes participantes en el estudio, así como las múltiples variables que puedan influir en el desarrollo de competencias emocionales (motivaciones por estudiar música, opinión sobre el director, emociones experimentadas, etc.). Con la combinación y el contraste de los datos obtenidos mediante este cuestionario *ad hoc* y los demás instrumentos de evaluación comentados, podremos establecer posibles correlaciones y llegar así a la formulación de nuevas conclusiones.

Tal y como afirman García, González y Ballesteros, la función de todo cuestionario debe “servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada” (García, González y Ballesteros, 2001, p. 253). Esta



es la razón por la que teniendo en cuenta que se trata de un estudio voluntario, cuya muestra está conformada por adolescentes, hemos intentado formular el número de preguntas indispensables con la meta de alcanzar los objetivos propuestos, sin que éstas fueran excesivas, para que los participantes tengan la impresión de que no les llevará demasiado tiempo ni esfuerzo responderlo, ya que además de este cuestionario los participantes también tendrán que completar otros cuatro.

El cuestionario diseñado consta de un total de 19 preguntas, mayoritariamente de tipo cerrado, es decir, que para cada enunciado interrogativo se proponen una serie de respuestas entre las que el encuestado debe elegir aquella o aquellas que más se adapten a sus propias características. Siguiendo las pautas de Bisquerra (1989), las cuestiones formuladas en nuestro cuestionario las podemos clasificar en:

- **Preguntas de identificación:** hacen referencia a la edad, el género y los estudios realizados.
- **Preguntas politómicas:** ofrecen diversas opciones de respuesta. Pese a ser respuestas de tipo cerrado, en nuestro cuestionario hemos incorporado la opción de respuesta genérica “otros” u “otras razones” para que el encuestado, en caso de no disponer de una contestación que se adapte a sus preferencias, pueda incorporar una mejor opción.
- **Preguntas de estimación:** se responden a través de un valor numérico, es decir, se propone una escala tipo Likert del 0 al 10, en la que el encuestado valorará de forma numérica el hecho planteado.
- **Preguntas de filtro:** son aquellas en las que una respuesta negativa invalida la siguiente pregunta, son de carácter eliminatorio.

Con el fin de facilitar la lectura y la comprensión tanto de las preguntas como de sus respectivas respuestas, hemos seguido las reglas clásicas de todo buen cuestionario (Garza, 2007; Martínez, 2002), proponiendo enunciados breves, claros y sencillos que los adolescentes entiendan fácilmente, con un formato atractivo y con un sistema de respuesta rápido, en forma de recuadros para marcar con una X.

En cuanto a las opciones de respuesta, hemos intentado ofrecer todas las variables posibles, teniendo como premisa simplificar al máximo y no excedernos en proponer opciones similares, para no abrumar a los participantes y favorecer de esta forma un ágil proceso de respuesta.

Para organizar y distribuir las preguntas hemos seguido la técnica del embudo, que consiste en ordenar las preguntas desde las más generales a las más específicas (García, 2002); es decir, hemos colocado al principio las preguntas más fáciles de contestar y poco a poco hemos incorporado las cuestiones más complejas.

El contenido de las cuestiones planteadas y sus respectivas respuestas las hemos elaborado en torno al objetivo principal de nuestra investigación: conocer el perfil socioemocional de los músicos adolescentes. Con este fin, hemos diseñado y estructurado las 19 preguntas propuestas en tres grandes dimensiones:

- **Dimensión personal:** formada por preguntas de identificación (edad, género y estudios generales). A través de ellas hemos relaborado el apartado 4.3.1, referente a la descripción de la muestra participante.
- **Dimensión académico-musical:** formada por preguntas relacionadas con los estudios musicales y la opinión personal acerca de aspectos como los años de experiencia musical, el instrumento principal, el lugar de aprendizaje, la razón por la que pertenece a una agrupación musical, etc.
- **Dimensión socioemocional:** formada por preguntas de opinión y valoración sobre fenómenos socioemocionales que se dan en el seno de la agrupación musical a la cual pertenece el encuestado, como las emociones experimentadas, la relación con los compañeros y el director, el grado de nerviosismo que se siente en los ensayos y en los conciertos, etc.

A partir de todo lo expuesto, se elaboró un primer borrador y se procedió a su validez de contenido a través de la técnica de juicio de expertos, basada en la valoración de la adecuación de los ítems planteados en relación a los objetivos propuestos, por parte de especialistas en la materia (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En dicho proceso de validación participaron 10 expertos de diferentes disciplinas (profesores doctores de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, profesores doctores de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, directores de coros y bandas, profesores de secundaria y profesores de escuelas de música y conservatorios). A partir de las correcciones, objeciones y consejos ofrecidos por estos expertos se confeccionó un segundo borrador que se aplicó en una prueba piloto a 5 adolescentes instrumentistas, 5 adolescentes cantores y 3 directores de agrupaciones juveniles para verificar su funcionalidad.

Tanto el juicio de expertos como la prueba piloto sirvieron para eliminar y modificar algunas de las preguntas propuestas inicialmente e incorporar otras nuevas, por lo que la redacción del cuestionario definitivo ganó en especificidad, comprensibilidad, claridad y relevancia.

Fue también a través de la corrección y el análisis de los resultados de la prueba piloto cuando establecimos, de forma definitiva, las tres dimensiones en torno a las cuales hemos organizado el cuestionario *ad hoc* (personal, académico-musical y socioemocional). La elaboración y distribución inicial de las preguntas, nos ayudó a sugerir, de forma provisional, las citadas dimensiones, pero en ningún caso a determinar la categorización definitiva. Ésta no se pudo establecer hasta que no conocimos y analizamos la información obtenida por la prueba piloto. Tal y como afirma Martínez "las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja [...], se podría partir de un grupo de categorías preestablecidas, con tal de que se utilicen con mucha cautela y como algo provisional" (Martínez, 2006, p. 133).

#### **4.4.3 Cuestionario de desarrollo emocional (QDE-Sec)**

El cuestionario QDE-Secundaria (*Qüestionari de Desenvolupament Emocional*), diseñado por miembros del GROU, se ha elaborado con el objetivo de recopilar datos sobre las diferentes dimensiones que conforman la competencia emocional en los adolescentes (Pérez-Escoda *et al.*, 2010). En el tercer punto del primer capítulo hemos expuesto detalladamente como, de acuerdo con el GROU, la competencia emocional se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar, que a su vez se subdividen en competencias más específicas, tal y como se presenta en la Tabla 9.

**Tabla 9**  
**Competencia Emocional según el GROP**

<b>Competencia Emocional</b>	<b>Conciencia Emocional</b>	Toma de conciencia de las propias emociones
		Dar nombre a las propias emociones
		Comprensión de las emociones de los demás
	<b>Regulación Emocional</b>	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
		Expresión emocional apropiada
		Capacidad para la regulación emocional
		Habilidades de afrontamiento
		Competencia para autogenerar emociones positivas
	<b>Autonomía Personal</b>	Autoestima
		Automotivación
		Actitud positiva
		Responsabilidad
		Autoeficacia emocional
		Análisis crítico de normas sociales
		Resiliencia
	<b>Competencia Social</b>	Dominar habilidades sociales básicas
		Respeto por los demás
		Comunicación receptiva
		Comunicación expresiva
		Compartir emociones
		Comportamiento prosocial y cooperación
		Asertividad
		Prevención y solución de conflictos
		Capacidad para gestionar situaciones emocionales
	<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	Fijar objetivos adaptativos
		Buscar ayuda y recursos
		Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
Bienestar subjetivo		
Fluir		

Fuente: GROP, 2015.

El QDE-Sec consiste en un cuestionario autoinforme integrado por 35 ítems multifactoriales y una escala psicométrica de Likert con 11 alternativas. A partir del análisis de los resultados se obtiene una puntuación para cada una de las cinco dimensiones que componen la competencia emocional, así como una puntuación global. Su consistencia interna, probada en diferentes estudios, sitúa el coeficiente alfa de Cronbach entre 0,79 y 0,84, según los casos (López de Juan Abad y Pérez-Escoda, 2014; López-Cassà, Pérez-Escoda y Alegre, 2016; Pérez-Escoda, 2016).

#### 4.4.4 Cuestionario de liderazgo (LID)

Para valorar la capacidad y las habilidades de liderazgo que poseen tanto los directores como los miembros integrantes de cada agrupación musical, aplicaremos el cuestionario de liderazgo LID (Ávila de Encío, 2012). Este cuestionario fue diseñado a partir del ampliamente conocido cuestionario de personalidad 16PF de Cattell, en su versión infanto-juvenil (Cattell y Catell, 2005; Porter y Cattell, 2002) y pretende evaluar la capacidad de liderazgo que posee cada individuo.

Para ello se proponen 15 frases enunciativas paralelas, pues todas ellas tienen como objetivo valorar una única dimensión: la capacidad de liderazgo. Cada frase se valorará con una escala psicométrica tipo Likert con 5 alternativas y a partir de la suma total de la puntuación otorgada a cada ítem se obtendrá un resultado global, según el cual se establecen tres tipologías de personas:

- **Sin capacidad de liderazgo;** carecen de dotes de mando. Esta carencia se puede dar por diferentes razones como falta de confianza, tener ideas poco claras, personalidad débil y maleable, etc. Independientemente de la causa, los sujetos incluidos en este grupo aceptan razonamientos y decisiones ajenas adaptándose a ellas.
- **Con iniciativa propia pero sin capacidad de influenciar;** esto significa que pese a mostrar una sólida personalidad, no son capaces de movilizar e influir a los demás de modo suficiente, pues muchas de ellas son personas introvertidas que les gusta pasar desapercibidas o simplemente no les gusta liderar proyectos.
- **Con capacidad de liderazgo;** poseen dotes de mando. Son personas muy seguras de sí mismas, las cuales tiene una alta capacidad para tomar decisiones e influir en el resto de personas que conforman parte de un mismo grupo. Les gusta liderar grupos y estar al frente de proyectos.

#### 4.4.5 Escala de satisfacción vital

La satisfacción vital consiste en una percepción personal basada en la valoración propia que cada individuo hace sobre su situación en la vida de acuerdo con unos objetivos, expectativas, valores e intereses, los cuales están influenciados por el contexto cultural de referencia. Por lo tanto, es un sentimiento personal de naturaleza hedónica

relacionado con lo que el GROU etiqueta como la “competencia para la vida y el bienestar”, concretamente con los componentes del bienestar subjetivo y la felicidad.

Diener (1985) consideró que la satisfacción vital podría medirse a partir de una valoración personal de carácter subjetivo y global sobre la realidad de cada individuo. Para ello diseñó la *Satisfaction With Life Scale* (SWLS), un cuestionario autoinforme formado por 5 frases enunciativas paralelas y una escala de Likert con 7 alternativas, que evalúa la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. El SWLS, debido a sus buenas propiedades psicométricas y a su estructura factorial, se ha convertido con los años en uno de los instrumentos de análisis más utilizados por la comunidad científica internacional para la valoración de la satisfacción vital. Los diferentes estudios llevados a cabo con esta escala han demostrado una alta consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach que oscila entre 0,80 y 0,89 (Pavot y Diener, 2008; Pérez-Escoda, 2013).

La suma total de la puntuación otorgada a cada ítem servirá para obtener un nivel de satisfacción vital personal, el cual puede ser (Diener, 2016):

- **Altamente satisfecho** (30-35 puntos). Las personas situadas en este nivel son aquellas encantadas con su vida, que sienten que las cosas les van muy bien.
- **Satisfecho** (25-29 puntos). Las personas situadas en este nivel están a gusto con sus vidas y creen que las cosas les van bien.
- **Ligeramente satisfecho** (20-24 puntos). Las personas situadas en este nivel tienen una puntuación intermedia. La media de la satisfacción vital en los países desarrollados está en este rango, ya que la mayor parte de la población se siente satisfecha, aunque en algunas áreas vitales desearían una mejora. En general, la gente que puntúa en este rango presenta áreas que necesitan un mayor desarrollo y les gustaría dar un paso más, realizando algún cambio vital.
- **Ligeramente por debajo de la media en satisfacción vital** (15-19 puntos). Las personas situadas en este nivel tienen pequeños problemas en varias áreas de su vida o tienen un problema importante en alguna de ellas.
- **Insatisfecho** (10-14 puntos). Las personas situadas en este nivel se sienten en gran medida insatisfechas con su vida, perciben que una buena parte de sus áreas vitales no funcionan como desearían, o bien, que una o dos áreas son pésimas. La insatisfacción vital puede ser una respuesta a un suceso concreto (la muerte de una persona cercana, el divorcio de los padres, etc.) que mejorará con el tiempo o, si por el contrario, es prolongado, será necesario un cambio, tanto en actitudes como

en patrones de pensamiento y probablemente, también en actividades vitales, pues la infelicidad en estos casos actuará como un distractor de carácter significativo.

- **Muy Insatisfecho** (5-9 puntos). Las personas situadas en este nivel se sienten extremadamente infelices con su vida actual. Como ocurre en el nivel anterior, esto puede ser una reacción a algún suceso negativo reciente o puede ser también una respuesta a un problema continuado. Sin embargo, la insatisfacción en este rango se debe, a menudo, al mal funcionamiento en muchas áreas de la vida y generalmente se necesita de un cambio orientado por profesionales especializados.

#### 4.4.6 Cuestionario de motivación académica (MOT)

Con el fin de conocer la predisposición y el grado de motivación que los alumnos adolescentes tienen en torno a su formación académica, así como la influencia de los agentes implicados en ésta, utilizaremos el cuestionario MOT (Fernández, 2008).

Este cuestionario consta de 25 ítems y una escala de valoración tricotómica (verdadero, falso o dudoso) a partir de la cual se obtendrá una puntuación global relativa a un único factor: el grado de motivación académica. Según la suma total de los resultados obtenidos, la motivación de los participantes podrá ser:

- **Alta:** en alumnos que valoren positivamente el hecho de estar inmersos en un proceso de enseñanza-aprendizaje académico y muestren muy buena predisposición en torno a éste y a los agentes implicados: profesores, compañeros, etc.
- **Moderada:** en alumnos que, pese a valorar favorablemente el aprendizaje académico, presentan algunas disconformidades con la metodología, los conocimientos o los agentes implicados en éste.
- **Baja:** en alumnos poco implicados en el aprendizaje académico, debido a factores diversos como la desmotivación en torno a los estudios, las relaciones con compañeros y profesores, etc.

#### 4.4.7 Entrevista

La entrevista es uno de los recursos más significativos para la recopilación de información en proyectos de investigación que mantienen una relación directa con las Ciencias Sociales, ya que permite aunar y recoger una cantidad de información sobre el investigado que probablemente con otro método no se podría conseguir: creencias, actitudes, opiniones, valores, etc. (León y Montero, 1999). Esta ha sido la razón por la que hemos escogido la entrevista como uno de los instrumentos para indagar acerca de la figura del director musical y sus respectivas dimensiones, las cuales pueden inferir en el perfil socioemocional de los miembros adolescentes que están a su cargo.

La entrevista diseñada para tal fin (anexo 3), consiste en una entrevista individual dirigida para llevarla a cabo con cada uno de los directores musicales. Se trata de una entrevista estructurada en la que, de acuerdo con Ruiz (2003), el entrevistador planifica las preguntas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido. Las preguntas son de tipo cerrado, se responderán con un sí, un no o una respuesta predeterminada (Medina y Castillo, 2003). Entre ellas se encuentran preguntas de identificación, preguntas politómicas y preguntas de estimación, similares a las planteadas en el cuestionario de los alumnos. Hemos propuesto un guion de entrevista formado por una batería de 28 preguntas estructuradas en torno a cuatro grandes dimensiones temáticas:

- **Dimensión personal:** formada por los datos autobiográficos. A partir del análisis de éstos, hemos confeccionado el apartado 4.3.3 de la presente tesis, en el que se ofrece una descripción pormenorizada de la muestra integrada por los directores participantes en el estudio
- **Dimensión músico-profesional:** formada por datos referentes a aspectos musicales como estudios, experiencia musical y laboral, etc.
- **Dimensión metodológica:** formada por información relacionada con el modo de proceder de la agrupación musical en referencia a los ensayos y el repertorio.
- **Dimensión socioemocional:** compuesta por opiniones y valoraciones sobre los fenómenos socioemocionales que se dan en el seno de la agrupación musical que dirige cada director, como por ejemplo las emociones experimentadas, la relación personal que mantienen con sus músicos, el grado de nerviosismo o las cualidades de un líder.



Cabe remarcar que, durante el encuentro con los directores, además de la entrevista estructurada, también se aprovechó para adquirir información y contrastar datos acerca de aspectos relacionados con la estructura y el funcionamiento de las agrupaciones musicales juveniles, datos que han sido presentados en su gran mayoría a lo largo del apartado 3.2 de este documento.

#### 4.4.8 Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)

Como hemos visto en el primer capítulo, la empatía consiste en la capacidad para reconocer tanto cognitiva como afectivamente los sentimientos y el estado de ánimo de los demás. Esta es la razón por la que se considera la empatía como uno de los pilares fundamentales a partir del cual los individuos pueden establecer relaciones personales de forma adecuada.

El director musical está al frente de un grupo de personas con el objetivo de formarlas y liderarlas, de ahí la importancia de la empatía como herramienta para poder sacar de ellos el máximo rendimiento. Como afirma Goleman (2014), este máximo rendimiento se obtendrá si se consideran detenidamente los sentimientos de los demás a la hora de tomar decisiones.

Con el objetivo de conocer el grado de empatía cognitiva y afectiva de los directores de las diferentes agrupaciones que conforman nuestro estudio, aplicaremos el test de empatía cognitiva y afectiva TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), cuyos resultados nos permitirán saber si el director conoce los pensamientos, intenciones y emociones de sus alumnos, así como la capacidad para compartir sus estados emocionales.

Este test está formado por 33 ítems de carácter multidimensional puntuados mediante una escala psicométrica de Likert con 5 alternativas. Los ítems se estructuran en torno a cuatro dimensiones:

- **Adopción de perspectiva:** consiste en la capacidad intelectual o imaginativa referente a la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales. Las puntuaciones altas en esta subescala son sinónimo de personas con un pensamiento flexible que se adaptan fácilmente a situaciones diferentes y tienen facilidad para la comunicación y el establecimiento de buenas relaciones interpersonales. Por el contrario, las puntuaciones bajas reflejan personas con

dificultad para comprender los estados emocionales ajenos, por lo que la comunicación y las relaciones personales suelen ser más complicadas.

- **Comprensión emocional:** es la capacidad que posee cada individuo para reconocer y comprender los estados emocionales de los demás, al igual que sus intenciones e impresiones. Las puntuaciones altas en esta subescala indican facilidad para comprender y saber interpretar el estado emocional propio y de los demás, lo cual favorecerá el autoconocimiento y las relaciones interpersonales. Las puntuaciones bajas pueden ser sinónimo de mala calidad en las relaciones interpersonales y pocas habilidades sociales.
- **Estrés empático:** hace referencia a la habilidad para conectar y empatizar con los estados emocionales de tipo negativo experimentados por otras personas. Puntuaciones altas en esta escala suelen reflejar personas emotivas y cálidas con tendencia a implicarse excesivamente en los problemas de los demás. Las personas con puntuaciones bajas suelen ser distantes y no tienen dificultad para distinguir sus propias necesidades y emociones de las de los demás.
- **Alegría empática:** implica capacidad para identificarse con las emociones positivas de los demás. Puntuaciones altas en esta subescala indican que las personas tienden a alegrarse con los éxitos o acontecimientos positivos de los demás. Una puntuación baja se presenta en personas que se muestran indiferentes ante el bienestar ajeno.

El test proporciona puntuaciones diferenciadas para cada dimensión, así como una puntuación global de empatía. Por lo que respecta a su consistencia interna, el alfa de Cronbach es de 0,86 para la puntuación global y oscila entre 0,70 y 0,78 para las cuatro dimensiones. En cuanto a la validez convergente, de acuerdo con los investigadores Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), el TECA presenta correlaciones de 0,63 y de 0,73 con el *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (Mehrabian y Epstein, 1972) y con la adaptación española del *Interpersonal Reactivity Inventory* (Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberria, Montes y Torres, 2003), respectivamente.

#### 4.4.9 Inventario Maslach sobre *Burnout*

Con el fin de averiguar la situación laboral (satisfacción, estrés, desgaste...) y cómo afecta ésta al liderazgo ejercido por los directores musicales de las agrupaciones

musicales adolescentes, utilizaremos el inventario sobre *burnout* de Maslach y Jackson (1986).

El síndrome del *burnout* o también conocido como síndrome de desgaste profesional se define como “una crisis en la relación con el propio trabajo, sin que signifique necesariamente una crisis de las relaciones con las personas en el trabajo” (Maslach, Jackson y Leiter, 1996, p. 20). Para evaluar y conocer las actitudes y sentimientos en torno al propio trabajo, Maslach y Jackson diseñaron el *Maslach Burnout Inventory* (1981), cuya primera versión se fue modificando y perfeccionando con los años para adaptarse a distintos ámbitos laborales (servicios humanos, educadores, etc.). En su segunda edición (1986) se proponen 22 ítems multifactoriales puntuados a través de una escala tipo Likert con 7 opciones. Los ítems se estructuran en torno a los tres principales aspectos que conforman el síndrome:

- **Agotamiento emocional:** desgaste a nivel emocional provocado por las demandas del trabajo.
- **Despersonalización:** actitudes de frialdad, indiferencia y distanciamiento desarrolladas en torno al propio trabajo, así como las respuestas defensivas ante agotadoras demandas laborales.
- **Realización personal:** autoeficacia y satisfacción profesional.

Se considera que sufren el síndrome de *burnout* aquellas personas con altas puntuaciones en las subescalas de agotamiento emocional y de despersonalización, y baja puntuación en la subescala de eficacia profesional.

El inventario de Maslach cuenta con una gran aceptación a nivel internacional por su solidez empírica, tal y como lo demuestran diferentes estudios de carácter exploratorio realizados para la validación factorial del citado inventario (García, Herrero y León, 2007; Gil-Monte, 2002; Olivares y Gil-Monte, 2009). De acuerdo con éstos, los valores de fiabilidad según el alfa de Cronbach para la puntuación global oscilan entre 0,75 y 0,90, y para las puntuaciones de las tres subescalas entre 0,79 y 0,88. Además el promedio global está fuertemente correlacionado con la puntuación obtenida por instrumentos como el *Tedium Measure*, el *Staff Burnout Scale* o el *Meier Burnout Assessment*, los cuales miden parcialmente el mismo constructo (Schaufeli y Van Dierendonck, 1993).

# Capítulo 5

## Resultados

- 5.1.- Perfil de los músicos adolescentes
  - 5.2.- Perfil de los directores musicales
- 

El capítulo 5 lo dedicaremos a exponer y comentar los resultados obtenidos a través de los instrumentos para la recogida de datos y su consiguiente análisis. Primeramente, conoceremos todos los datos referentes al perfil de los músicos adolescentes integrantes de una agrupación musical. Estos datos los hemos organizado en torno a dos dimensiones: académico-musical y socioemocional. Asimismo, conoceremos las relaciones y diferencias existentes entre los integrantes de una banda y una coral juvenil. Una vez analizados estos datos, pasaremos a la realización de una comparativa entre los resultados obtenidos por los adolescentes músicos y los adolescentes no músicos (grupo control). Finalmente concluiremos el capítulo con la exposición de las características que conforman el perfil de los directores musicales de cada agrupación, estableciendo diferencias y semejanzas entre los directores de corales y los de bandas.



## 5.1 Perfil de los adolescentes integrantes de una agrupación musical

Con el objetivo de conocer con detalle el perfil de los músicos adolescentes participantes en nuestro estudio, en el presente apartado nos ocuparemos de realizar un exhaustivo análisis descriptivo de las dimensiones tanto académico-musicales como socioemocionales que conforman dicho perfil.

Las dimensiones académico-musicales se han elaborado a partir de los resultados obtenidos mediante 6 de las 19 preguntas que componen el cuestionario *ad hoc*. Por otro lado, las dimensiones socioemocionales, además de las 13 preguntas restantes que conforman dicho cuestionario, también incluyen los resultados obtenidos a través del cuestionario de desarrollo emocional para alumnos de secundaria (QDE-Sec), el cuestionario sobre liderazgo (LID), la escala de satisfacción vital y el cuestionario de motivación académica (MOT).

### 5.1.1 Dimensión académico-musical

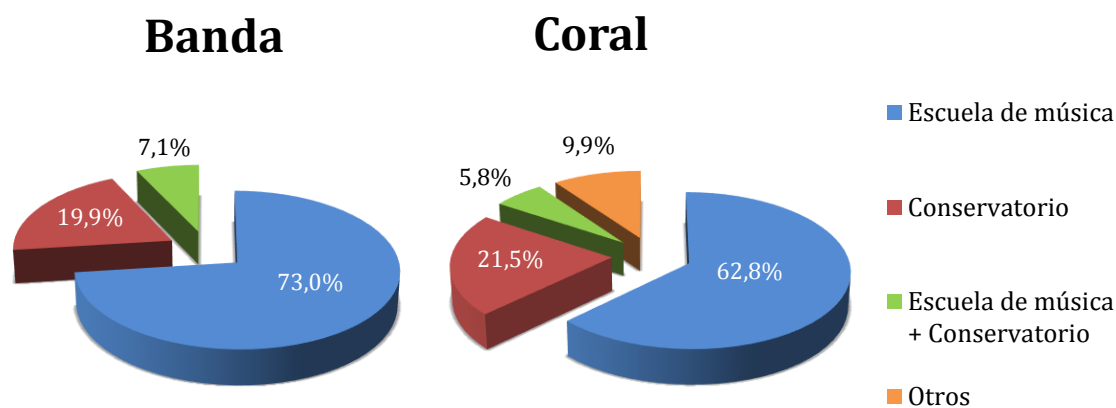
En el capítulo anterior, concretamente en el apartado 4.3 referente a la descripción de la muestra participante, se han detallado las variables relacionadas con la dimensión personal (edad, género y estudios generales) de los adolescentes participantes que conforman la muestra total de nuestro estudio, pero para comprender de forma más inmediata la batería de datos que en este capítulo van a ser tratados, será necesario detenernos a describir las variables académico-musicales de la muestra que han sido tenidas en cuenta. Para ello, dedicaremos el presente apartado 5.1.1, a conocer y exponer de forma pormenorizada todos los datos recopilados que tengan relación con la dimensión musical de la muestra integrada por los adolescentes músicos.

Por lo que respecta al **lugar donde los adolescentes aprenden música**, los datos expuestos en la Tabla 10 muestran como la gran mayoría de participantes, concretamente un 68,5% (n = 452) estudia música en una escuela de música, seguido de un 20,6% (n = 136) que estudia en un conservatorio oficial. Un 6,5% (n = 43) empezó estudiando en una escuela de música y posteriormente ha pasado a un conservatorio y, finalmente, encontramos un grupo reducido de 4,4% (n = 29) que afirma haber adquirido sus conocimientos musicales de otra forma. Todos los componentes de este último grupo coinciden en señalar que el nivel musical que poseen es un nivel básico, obtenido en las aulas de educación primaria y secundaria.

**Tabla 10**  
**Lugar donde los participantes cursan los estudios musicales**

	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje
<b>Escuela de música</b>	268	40,6%	184	27,9%	452	68,5%
<b>Conservatorio</b>	73	11,1%	63	9,5%	136	20,6%
<b>Escuela de música y Conservatorio</b>	26	3,9%	17	2,6%	43	6,5%
<b>Otros</b>	0	0,0%	29	4,4%	29	4,4%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

Como se puede comprobar en la Tabla 10, existe una diferencia considerable entre agrupaciones en función de los lugares donde los integrantes han adquirido los conocimientos musicales que poseen. En la comparativa plasmada en la *Figura 53*, sobre la muestra aportada por cada tipo de agrupación, se observa como el porcentaje de alumnos de bandas que estudian en escuelas de música es aproximadamente un 10% superior respecto al de las corales. En las bandas todos los alumnos han adquirido sus conocimientos musicales específicos en algún centro de estudios musicales extraescolar, en cambio, hay un 9,9% de alumnos en las corales que ha marcado la opción “otros”, especificando que poseen únicamente los conocimientos básicos adquiridos en las clases de música impartidas en centros de educación formal obligatoria (escuelas e institutos).



**Figura 53.** Lugar donde cursan sus estudios musicales según el tipo de agrupación.

Estos datos son un claro reflejo de la amplia red de escuelas de música existente en ambos territorios, las cuales ofertan en prácticamente todas las poblaciones una educación musical de tipo no formal, relegando a un segundo plano los Conservatorios, que imparten una educación musical de tipo formal.

En relación a la **edad de inicio de los estudios musicales**, la edad media total se sitúa en los 6,36 años, con una desviación típica de 2,54 y un rango de 2 a 22 años. Debido al amplio rango de edades y puesto que se trata del inicio de los estudios musicales, hemos decidido agrupar la muestra total, teniendo en cuenta las edades que comprenden cada ciclo en los que se estructuran la escuela ordinaria. De esta forma tenemos 5 grandes grupos: un primer grupo de 33,3% (n = 220), formado por los alumnos que empezaron los estudios musicales antes de los 6 años (Educación Infantil); un segundo grupo de 39,4% (n = 260) que empezaron entre los 6 y 7 años (ciclo inicial de Educación Primaria); un tercer grupo de 17,9% (n = 118) entre los 8 y 9 años (ciclo medio de Educación Primaria); un cuarto grupo de 5,5% (n = 36) entre los 10 y 11 años (ciclo superior de Educación Primaria); y finalmente un quinto grupo de 3,9% (n = 26) después de los 11 años (Educación Secundaria, Universidad, personas adultas...).

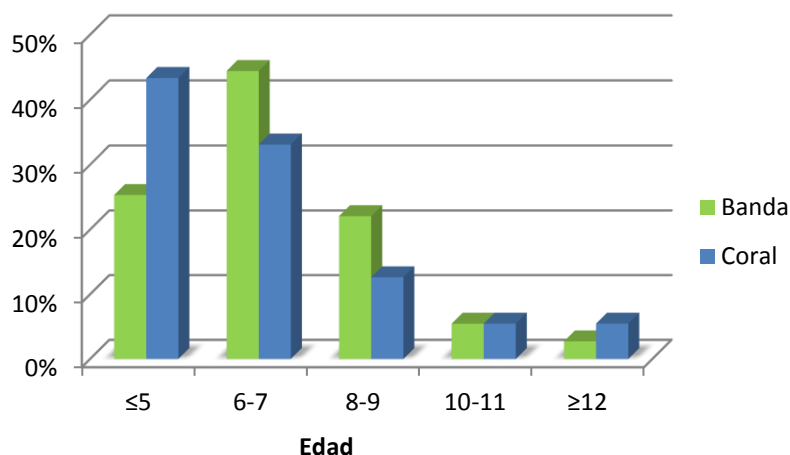
**Tabla 11**

**Edad de inicio de los estudios musicales**

	<b>Banda</b>		<b>Coral</b>		<b>Total</b>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>≤5</b>	93	14,1%	127	19,2%	220	33,3%
<b>6-7</b>	163	24,7%	97	14,7%	260	39,4%
<b>8-9</b>	81	12,3%	37	5,6%	118	17,9%
<b>10-11</b>	20	3,0%	16	2,4%	36	5,5%
<b>≥12</b>	10	1,5%	16	2,4%	26	3,9%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

Los porcentajes en relación a la edad de inicio de los estudios musicales según el tipo de agrupación musical, reflejan algunas diferencias entre bandas y corales, tal y como se puede comprobar en la *Figura 54*.





**Figura 54.** Edad de inicio de los estudios musicales según el tipo de agrupación.

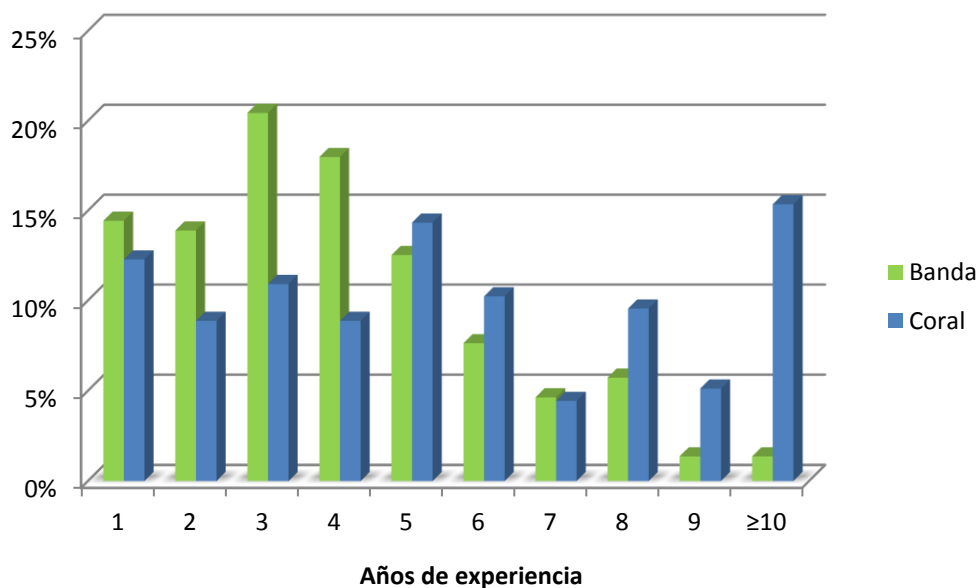
Como se puede comprobar en la *Figura 54*, la mayoría de los miembros de las corales, con un 43,3% ( $n = 127$ ), empezaron a estudiar música antes de los 6 años frente a un 25,3% ( $n = 93$ ) de las bandas, en cambio, la mayoría de los alumnos de las bandas con un 44,4% ( $n = 163$ ) empezaron los estudios musicales posteriormente, entre los 6 y 7 años, frente a un 33,1% ( $n = 97$ ) de las corales. Esta es la razón por la que la edad media de inicio de estudios musicales en las corales es de 6,19 años, con una desviación de 2,56, mientras que en las bandas la edad media se retrasa a los 6,79 años, con una desviación de 2,14. En ambos tipos de agrupaciones, a partir de los 8 años, el número de alumnos que empiezan los estudios musicales disminuye considerablemente.

En cuanto a la **experiencia que poseen los participantes como miembros de una agrupación musical**, tal y como se muestra en la Tabla 12, la media de años de experiencia en las bandas es de 3,90 con una desviación típica de 2,24, en un rango de 1 a 15. En cambio, la media de años de experiencia en las corales aumenta a 5,52 con una desviación típica de 3,26, en un rango de 1 a 16.

**Tabla 12**  
Años de experiencia en una agrupación musical

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	1 / 15	3,90	2,24
<b>Coral</b>	293	1 / 16	5,52	3,26
<b>Total</b>	660	1 / 16	4,62	2,85

Si comparamos los porcentajes totales de cada tipo de agrupación en función de los años de experiencia en una formación musical encontramos que existen diferencias significativas. De acuerdo con la *Figura 55*, en las bandas se denota una tendencia particular, concentrándose el mayor porcentaje de participantes durante los 5 primeros años de experiencia y posteriormente su disminución; en cambio, en las corales se observa una tendencia homogénea que indica la convivencia de miembros con muy distintos años de experiencia.



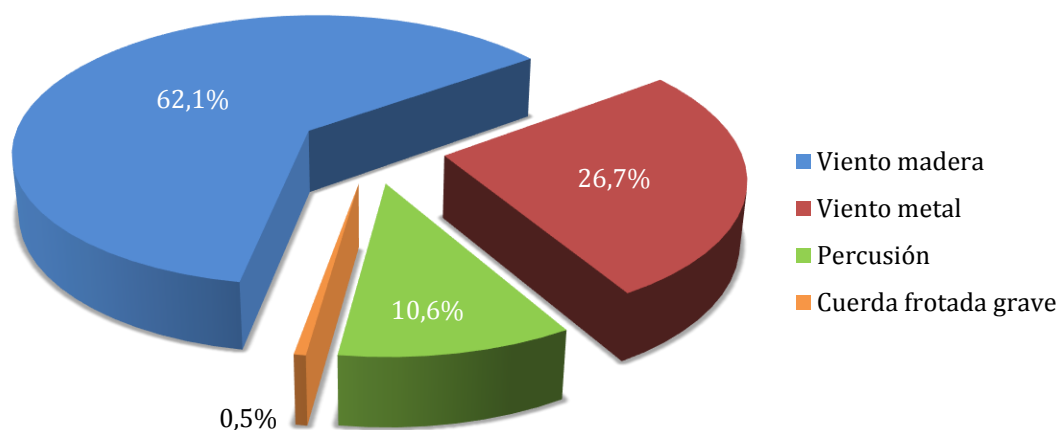
*Figura 55. Años de experiencia según el tipo de agrupación.*

Estos datos son un claro reflejo de que las bandas juveniles tienen como objetivo principal la preparación de sus integrantes, ya que permanecen en ellas unos pocos años para adquirir formación y experiencia en la práctica colectiva y, posteriormente, se incorporan a las agrupaciones adultas. En cambio, la permanencia en una coral infantil o juvenil se da desde que se inician los estudios musicales y suele ser un fin en sí mismo, es decir, los componentes no asisten con el objetivo de progresar para acceder a una agrupación superior. Aunque hay que matizar que existen algunas sociedades corales consolidadas que siguen el mismo procedimiento que las bandas.

Por lo que concierne al **instrumento musical principal y secundario de cada participante** que conforma la muestra total del estudio, como es lógico por las características musicales de cada tipología de formación, existen diferencias significativas entre los miembros de ambos grupos. Mientras que en las bandas todos los

componentes tienen unos estudios musicales específicos que les permiten poder utilizar un instrumento musical, en las corales existe más pluralidad respecto al conocimiento de un instrumento musical.

Como se expone en la *Figura 56*, en las bandas un 62,1% (n = 228) de los alumnos tocan un instrumento de viento madera, un 26,7% (n = 98) son instrumentistas de viento metal, un 10,6% (n = 39) tocan algún instrumento de percusión y finalmente, un reducido grupo del 0,5% (n = 2) son instrumentistas de cuerda frotada grave.

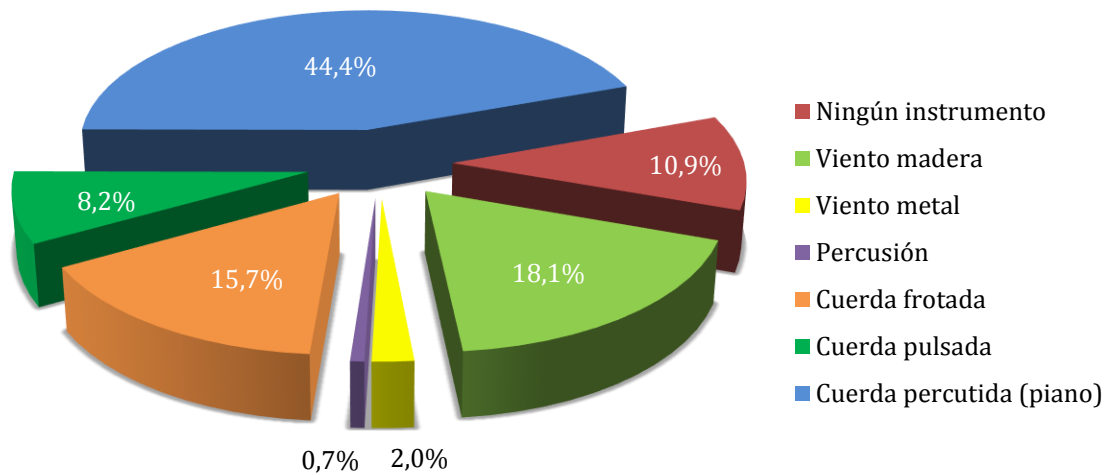


**Figura 56. Distribución de músicos de banda según la familia instrumental.**

De todos estos alumnos, un 24,3% (n = 89) tiene conocimientos de un segundo instrumento, siendo el piano con un 17,4% (n = 64) el instrumento secundario mayoritario. Un 4,5% (n = 17) de los alumnos posee conocimientos de un instrumento que pertenece a la misma familia que su instrumento principal, es decir, alumnos que por ejemplo tocan el clarinete, y como instrumento secundario tienen conocimientos de requinto. La muestra de músicos de banda con conocimientos de un instrumento secundario la completa un reducido grupo de 2,2% (n = 8) que tiene nociones sobre instrumentos de cuerda pulsada, concretamente la guitarra.

En el caso de los miembros de las corales, además de utilizar la voz como instrumento en sus respectivas formaciones, un 89,1% (n = 261) tiene conocimientos de un instrumento musical. Tal y como se expone en la *Figura 57*, el piano con un 44,4% (n = 130) es el instrumento mayoritario, seguido de instrumentos de viento madera con un 18,1% (n = 53) e instrumentos de cuerda frotada con un 15,7% (n = 46). Un 8,2%

(n = 24) sabe tocar algún instrumento de cuerda pulsada, un 2,0% (n = 6) algún instrumento de viento metal y un 0,7% (n = 2) instrumentos de percusión.



**Figura 57. Distribución de músicos de coral según la familia instrumental.**

Además del conocimiento de estos instrumentos, un 34,8% (n = 102) del total de cantores lo combina con el aprendizaje de un instrumento secundario. De este porcentaje, un 12,3% (n = 36) pertenece a cantores que tocan el piano, un 10,2% (n = 30) a cantores que tienen conocimientos sobre instrumentos de cuerda pulsada, un 5,1% (n = 15) a cantores que tienen nociones sobre instrumentos de viento madera, un 4,1% (n = 12) a cantores que tocan algún instrumento de cuerda frotada, un 1,7% (n = 5) a cantores que tocan instrumentos de percusión y un 1,4% (n = 4) lo forman los cantores que tocan instrumentos de viento metal.

Si comparamos los resultados de ambos tipos de agrupaciones, en relación a los conocimientos técnicos sobre instrumentos musicales, en las bandas un 100% de los participantes toca un instrumento principal frente a un 89,1% de las corales. En cambio, estos porcentajes se modifican cuando nos referimos al conocimiento de un instrumento secundario; mientras que un 24,3% de los integrantes de las bandas afirma saber tocar un segundo instrumento, en las corales este porcentaje aumenta más de un 10%, siendo 34,8% el porcentaje de cantores que indican saber tocar más de un instrumento musical. Estos datos indican que los componentes de las bandas focalizan su estudio musical principalmente en un instrumento, mientras que los componentes de las corales, además

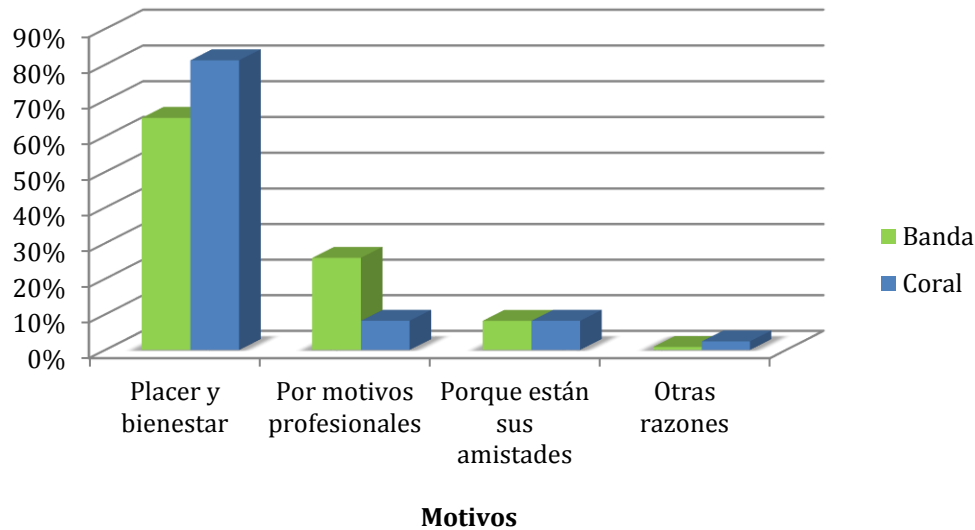
de cantar suelen tener conocimientos de uno o más instrumentos musicales, aunque posiblemente el nivel técnico adquirido no sea equivalente al que alcancen los miembros de las bandas.

Con respecto a los **motivos principales por los que el total de participantes alegan pertenecer a una agrupación musical**, en la Tabla 13 encontramos que un 72,3% (n = 477) lo hace por placer, un 18,0% (n = 119) por razones profesionales, un 8,2% (n = 52) porque están sus amistades y un grupo minoritario de un 1,5% (n = 10) indica “otras razones”.

**Tabla 13**  
**Motivos alegados por pertenecen a una agrupación musical**

	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>Placer y bienestar</b>	239	36,2%	238	36,1%	477	72,3%
<b>Por razones profesionales</b>	95	14,4%	24	3,6%	119	18,0%
<b>Porque están sus amistades</b>	30	4,5%	24	3,6%	54	8,2%
<b>Otras razones</b>	3	0,5%	7	1,1%	10	1,5%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

De acuerdo con estos datos podemos señalar que las diferencias entre ambos grupos son destacables. Como se observa en la *Figura 58*, tanto en las bandas como en las corales existe un grupo mayoritario de un 65,1% (n = 239) y un 81,2% (n = 238) respectivamente, que manifiestan pertenecer a su formación porque obtienen placer y bienestar. En el caso de las bandas, el porcentaje restante se distribuye de la siguiente forma: un 25,9% (n = 95) afirma que está en una agrupación instrumental porque quiere dedicarse profesionalmente, un 8,2% (n = 30) porque están sus amigos y un 0,8% (n = 3) por otras razones, concretamente porque les gusta la música y porque les obligan sus progenitores. En las corales, del porcentaje restante un 8,2% (n = 24) manifiesta cantar en una coral porque quiere dedicarse profesionalmente, otro 8,2% (n = 24) porque tienen sus amigos en la coral y un 2,4% (n = 7) por “otras razones”, las cuales coinciden con las de las bandas: por obligación y porque les gusta la música.



**Figura 58. Comparativa entre los motivos alegados para pertenecer a una agrupación musical.**

Como se puede comprobar en la *Figura 58*, pese a que la mayoría de los alumnos en ambos tipos de agrupaciones coinciden en señalar que pertenecen a una formación musical por motivos de placer y bienestar, existe una diferencia considerable entre ambos, ya que el porcentaje de cantores con 81,2% es un 15% superior respecto al de las bandas; por otro lado, encontramos que un 25,9% de alumnos de bandas manifiestan pertenecer a este tipo de formación con propósitos profesionales frente a un 8,2% en las corales. El porcentaje de alumnos de ambas agrupaciones que señalan las amistades como principal motivo por el que pertenecen a una formación musical coincide con un 8,2%.

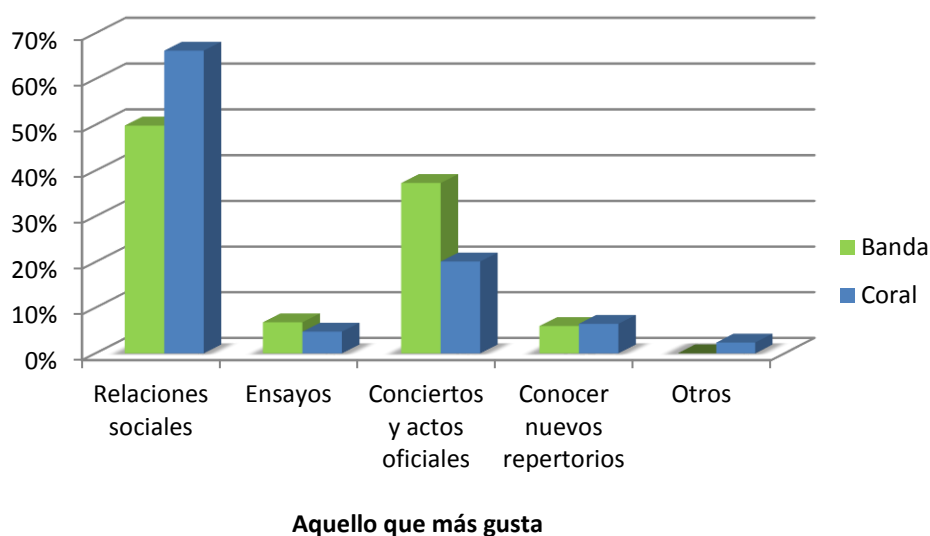
Estos resultados denotan que la pertenencia tanto a las corales juveniles como a las bandas juveniles se debe principalmente a razones hedonistas y sociales. En el caso de las bandas, además de estas dos razones, también es destacable la razón profesional, pues un significativo porcentaje de 25,9% ve en el estudio instrumental una posible salida laboral, en cambio esta opción es bastante menor en los miembros de las corales.

En relación a la pregunta acerca de **aquellos que más gusta a los participantes sobre sus agrupaciones**, tal y como muestra la Tabla 14, algo más de la mitad de la muestra total, con un 57,1% ( $n = 377$ ), indica que las relaciones sociales; un 29,7% ( $n = 196$ ) los conciertos y los actos oficiales; un 6,2% ( $n = 41$ ) conocer repertorio nuevo; un 5,9% ( $n = 39$ ) los ensayos; y finalmente, un 1,1% ( $n = 7$ ), indica “otras razones” como por ejemplo disfrutar haciendo música en grupo o relajarse con la música.

**Tabla 14**  
**Actividades que más gustan a los componentes de las agrupaciones**

	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje
<b>Relaciones sociales</b>	183	27,7%	194	29,4%	377	57,1%
<b>Ensayos</b>	25	3,8%	14	2,1%	39	5,9%
<b>Conciertos y actos oficiales</b>	137	20,8%	59	8,9%	196	29,7%
<b>Conocer nuevo repertorio</b>	22	3,3%	19	2,9%	41	6,2%
<b>Otros</b>	0	0,0%	7	1,1%	7	1,1%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

Si comparamos los porcentajes de ambos tipos de agrupaciones, respecto a aquello que más gusta a los alumnos sobre su propia agrupación, de acuerdo con la *Figura 59*, tanto en la bandas, con un 49,9% (n = 183), como en las corales, con un 66,2% (n = 194), el motivo preferido indicado son las relaciones sociales que se establecen en el seno de cada agrupación, seguido de la celebración de conciertos y actos oficiales, que en el caso de las bandas es de un 37,3% (n = 137) y en las corales de un 20,1% (n = 59). Los ensayos y el aprendizaje de nuevos repertorios tienen en ambos tipos de agrupaciones un porcentaje similar que ronda en torno al 6%.



**Figura 59. Actividades que más gustan según el tipo de agrupación.**

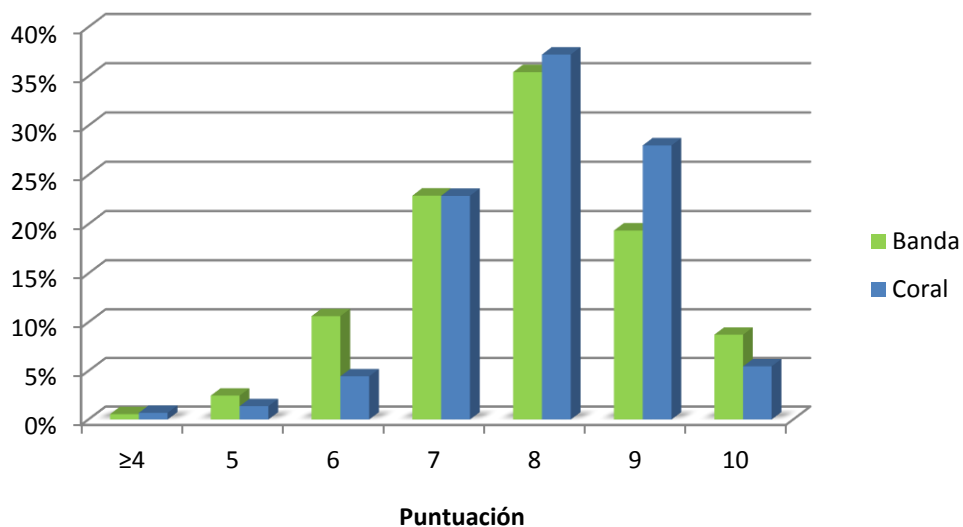
Estos datos junto con los motivos alegados por pertenecer a una agrupación musical confirman que el aspecto social en este tipo de formaciones es capital; sin embargo, mientras que en las corales la vertiente social sobresale respecto las otras opciones, en las bandas la vertiente social y la vertiente profesional son más equitativas, existe una perspectiva profesional más desarrollada.

En cuanto a **la valoración personal** que la muestra total realiza, mediante una escala Likert de 0 a 10, **sobre el repertorio que se interpreta** en sus respectivas agrupaciones, la nota media obtenida es un 7,89 con una desviación típica de 1,18. Como se muestra en la Tabla 15, las valoraciones hechas por los miembros de bandas y corales son muy similares.

**Tabla 15**  
**Valoración del repertorio que se interpreta en cada agrupación**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	4 / 10	7,83	1,21
<b>Coral</b>	293	3 / 10	8,00	1,08
<b>Total</b>	660	3 / 10	7,89	1,18

Estos datos son claros indicadores de que existen pequeñas diferencias entre la valoración realizada según el tipo de agrupación, tal y como se puede apreciar en la *Figura 60*.



**Figura 60. Valoración del repertorio según el tipo de agrupación.**



Los miembros de las corales valoran ligeramente mejor el repertorio interpretado por sus agrupaciones con respecto a la valoración que hacen los componentes de las bandas. Sin embargo, se observa como existe un margen de mejora en ambos tipos de agrupaciones que podrá subsanarse, como hemos comentado en el apartado 3.4, con la elección por parte del director musical de un repertorio equilibrado en el que se combinen piezas de diferentes estilos que motiven a los músicos, es decir, que cumplan sus expectativas estéticas y se adapten a sus características técnico-musicales.

### 5.1.2 Dimensión socioemocional

En el presente apartado nos ocuparemos de conocer y analizar los datos obtenidos en relación al perfil socioemocional de los alumnos participantes.

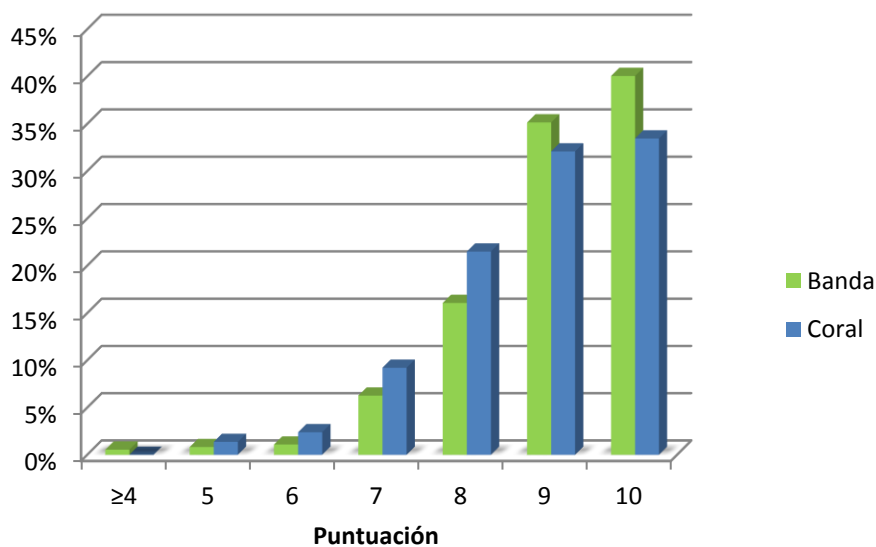
Acabamos de comprobar cómo las relaciones entre compañeros es el motivo que más agrada de participar en una agrupación musical. Es por ello que, en ambos tipos de agrupaciones, cuando preguntamos por **la valoración de las relaciones con los compañeros**, haciendo uso de una escala psicométrica tipo Likert de 0 a 10, la nota media total que se obtiene es 8,92 con una desviación típica de 1,13.

**Tabla 16**

**Valoración de las relaciones interpersonales**

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	2 / 10	9,01	1,11
<b>Coral</b>	293	5 / 10	8,80	1,14
<b>Total</b>	660	2 / 10	8,92	1,13

De acuerdo con los datos que reflejan la Tabla 16, se puede afirmar que las valoraciones sobre las relaciones interpersonales que se establecen en ambos grupos son muy positivas. En la *Figura 61*, donde se plasman los porcentajes referentes a las relaciones interpersonales, se pueden observar las citadas diferencias.



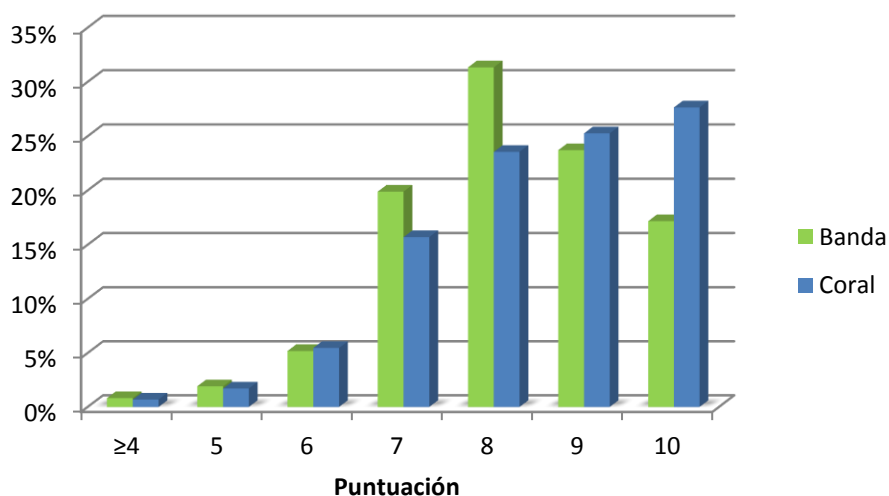
**Figura 61.** Valoración sobre las relaciones interpersonales según el tipo de agrupación.

En cuanto a la valoración que hacen los músicos que conforman la muestra total sobre **la relación personal que mantienen con el director musical** de sus respectivas agrupaciones, utilizando una escala psicométrica tipo Likert de 0 a 10, se obtiene una valoración media de 8,30 con una desviación de 1,32. En este caso, tal y como muestra la Tabla 17, la valoración media de los miembros de las bandas es 8,18 con una desviación típica de 1,26; mientras que la valoración media de los miembros de las corales asciende sensiblemente a 8,45, con una desviación típica de 1,37.

**Tabla 17**  
**Valoración de la relación personal con los directores musicales**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	4 / 10	8,18	1,26
<b>Coral</b>	293	2 / 10	8,45	1,37
<b>Total</b>	660	2 / 10	8,30	1,32

Se puede afirmar que la relación que se establece entre director y músico es valorada positivamente por los integrantes de ambos tipos de agrupaciones. Si nos fijamos en la *Figura 62*, se percibe como en las bandas el porcentaje más elevado, que destaca sobre las otras puntuaciones, lo encontramos en el 8, mientras que en las corales, la valoración es mayor, puesto que los porcentajes entre 8 y 10 son muy similares y no se percibe ningún pico, como ocurre en las bandas.



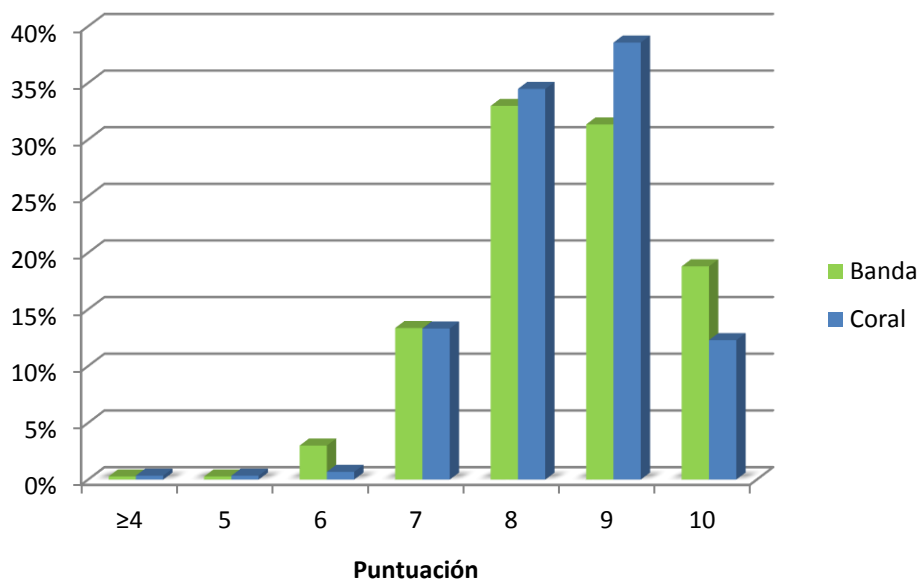
**Figura 62.** Valoración de la relación personal con los directores musicales según el tipo de agrupación.

Otro aspecto que se ha calificado ha sido la **valoración del propio comportamiento** como integrantes de un grupo, es decir, la nota entre 0 y 10 que cada participante manifiesta tener cuando acude a su formación. La media obtenida es 8,49 con una desviación típica de 1,18. Como se puede comprobar en la Tabla 18, la autovaloración que hacen los miembros de las diferentes agrupaciones es prácticamente idéntica.

**Tabla 18**  
**Valoración del propio comportamiento**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	4 / 10	8,47	1,07
<b>Coral</b>	293	4 / 10	8,46	0,95
<b>Total</b>	660	4 / 10	8,49	1,18

En la *Figura 63* se observa cómo existen pequeñas diferencias entre agrupaciones por lo que respecta a la valoración del propio comportamiento, especialmente en los valores 9 y 10, pese a ello, no existen diferencias significativas entre grupos; tanto en las bandas como en las corales los porcentajes mayoritarios se acumulan principalmente en torno a los valores 8 y 9, es decir, que los componentes en ambos tipos de agrupaciones califican su comportamiento como muy bueno o excelente.



**Figura 63.** Valoración del propio comportamiento según el tipo de agrupación.

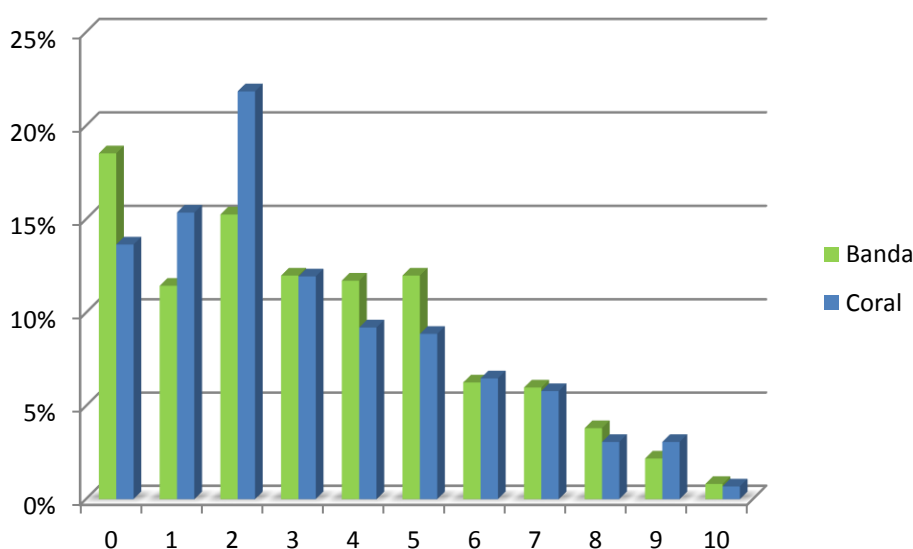
En cuanto a la **evaluación sobre la ansiedad o nerviosismo** que se siente como integrante de una agrupación musical y las estrategias de afrontamiento utilizadas para reducirlo, la muestra total, en un rango entre 0 y 10, lo valora con una media de 3,19, y una desviación típica de 2,52. Como indica la Tabla 19, los resultados obtenidos en función del tipo de agrupación no presentan diferencias significativas.

**Tabla 19**

**Nerviosismo experimentado cuando se participa en una agrupación musical**

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	367	0 / 10	3,22	2,54
<b>Coral</b>	293	0 / 10	3,14	2,49
<b>Total</b>	660	0 / 10	3,19	2,52

De acuerdo con la *Figura 64*, en el caso de las bandas, un 18,5% (n = 68) de los alumnos manifiestan no ponerse nerviosos frente a un 13,7% (n = 40) de los cantores, por ello, podemos afirmar que estas diferencias no son muy notables. En ambos tipos de agrupaciones, un porcentaje que oscila en torno al 60% indica experimentar un nerviosismo bajo, puntuado entre los valores 1 y 5. Aproximadamente un 12% padece un nerviosismo moderado valorado entre 6 y 7; y un minoritario porcentaje situado en torno al 7%, indica sufrir un nerviosismo significativo cuantificado entre los valores 8 y 10.



**Figura 64. Nerviosismo experimentado según el tipo de agrupación.**

Con el fin de averiguar **cuándo se produce el citado nerviosismo** en los participantes, propusimos una batería de posibles respuestas, las cuales reflejan los momentos más habituales en los que los músicos manifiestan sufrir nervios. En la Tabla 20 se define la frecuencia y el porcentaje de la muestra total en relación a los momentos propuestos. Como era una pregunta en la que se podían señalar diferentes respuestas simultáneamente, hemos agrupado las diferentes combinaciones que se han dado en el recuento final de las respuestas.

**Tabla 20**  
**Momentos en los que se manifiesta algún tipo de nerviosismo**

	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia / Porcentaje
<b>Ningún tipo de nerviosismo</b>	68	10,3%	40	6,1%	108	16,4%
<b>En los ensayos</b>	3	0,5%	7	1,1%	10	1,5%
<b>En los conciertos</b>	59	8,9%	66	10,0%	125	18,9%
<b>Cuando tienen un solo</b>	122	18,5%	84	12,7%	206	31,2%
<b>Cuando no se saben la partitura</b>	32	4,8%	40	6,1%	72	10,9%
<b>Cuando se relacionan con el director</b>	5	0,8%	4	0,6%	9	1,4%
<b>En los conciertos y cuando tienen un solo</b>	60	9,1%	25	3,8%	85	12,9%
<b>Cuando tiene un solo y cuando no saben la partitura</b>	18	2,7%	27	4,1%	45	6,8%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

Un 16,4% (n = 108) del total de la muestra manifiesta no ponerse nervioso. En ambos tipos de agrupaciones, el mayor porcentaje de alumnos que manifiestan padecer algún tipo de nerviosismo, especifican sufrirlos principalmente cuando se tiene un solo, en los conciertos o en ambos momentos, con el 31,2% (n = 206), el 18,9% (n = 125) y el 12,9% (n = 85), respectivamente. En la *Figura 65* se observa el porcentaje de cada tipo de agrupación en función de los momentos en que se manifiesta tener nervios.

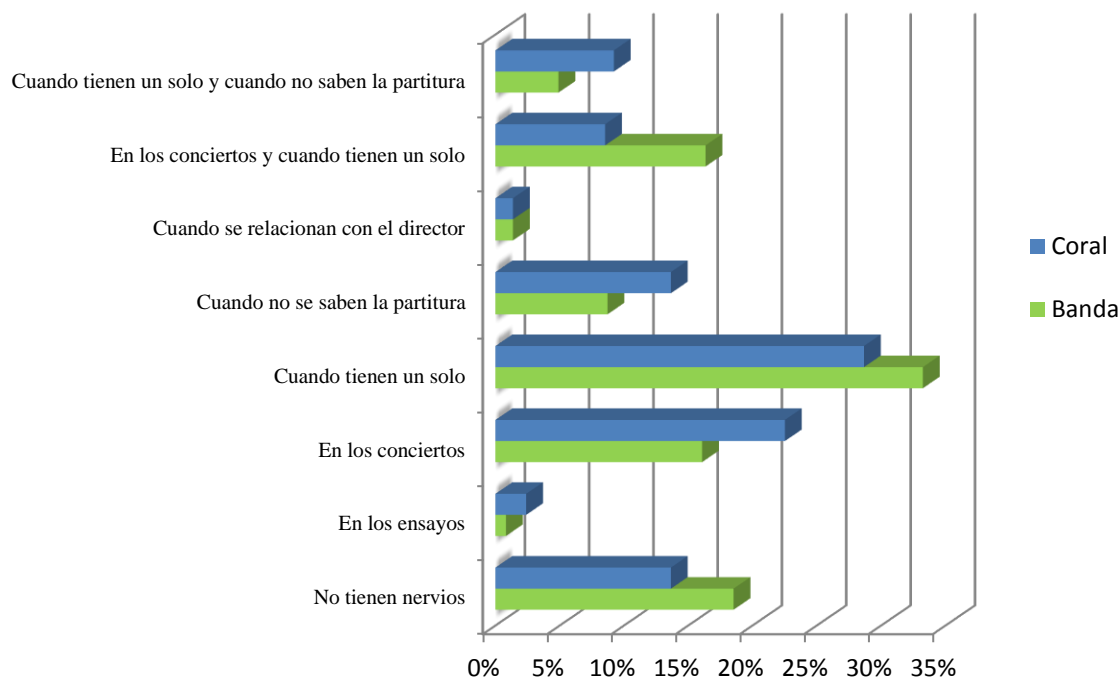


Figura 65. Momentos en los que se manifiesta nerviosismo según el tipo de agrupación.

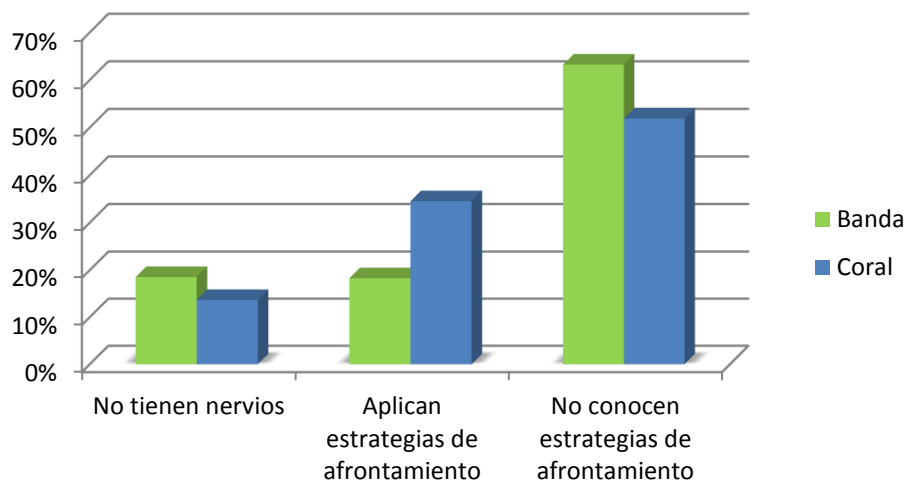
Ante el posible nerviosismo que podían experimentar los participantes y que ha quedado de manifiesto en las preguntas previas, propusimos una pregunta relacionada con **estrategias conocidas y empleadas para poder hacer frente al citado nerviosismo**. De acuerdo con los resultados obtenidos, la gran mayoría de alumnos que reconocen ponerse nerviosos, concretamente un 58,2% (n = 384) de la muestra total, afirman no conocer o utilizar ninguna estrategia para calmar los nervios, frente a un 25,8% (n = 168) que, tal y como muestra la Tabla 21, sí que las utilizan.

Tabla 21.

Uso de técnicas de afrontamiento ante la experimentación de nerviosismo

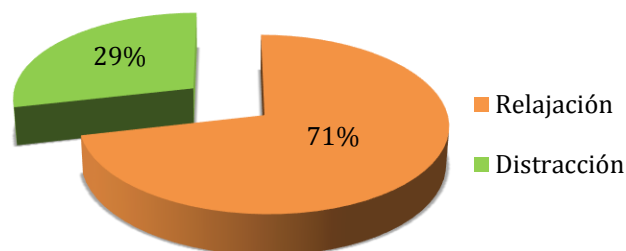
	Banda		Coral		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<b>No tienen nervios</b>	68	10,3%	40	6,1%	108	16,4%
<b>Utilizan estrategias de afrontamiento</b>	67	10,2%	101	15,3%	168	25,5%
<b>No utilizan estrategias de afrontamiento</b>	232	35,2%	152	23,0%	384	58,2%
<b>Total</b>	367	55,6%	293	44,4%	660	100,0%

Si nos fijamos en la *Figura 66*, donde se especifica el porcentaje de cada tipo de agrupación en función de cómo afrontan el nerviosismo, pese a que el porcentaje de integrantes que no padecen ningún tipo de ansiedad es ligeramente superior en las bandas que en las corales, encontramos que un 34,5% (n = 101) del total de cantores aplican algún tipo de estrategia frente a un 18,3% (n = 67) de los instrumentistas, es decir, que la proporción de cantores que se ponen nerviosos y saben cómo afrontar dicha situación casi duplica a la de músicos de banda. No obstante, en ambos tipos de agrupaciones el porcentaje que sobresale está formado por integrantes que no conocen o aplican ningún tipo de estrategia para hacer frente al nerviosismo, concretamente un 63,2% (n = 232) en las bandas y un 51,9% (n = 152) en las corales



**Figura 66.** Uso de estrategias de afrontamiento según el tipo de agrupación.

Como se indica en la *Figura 67*, del 25,5% (n=168) de integrantes que afirman aplicar estrategias de afrontamiento, un 71,4% (n = 120) especifican emplear técnicas relacionadas con la relajación y el 28,6% (n = 48) restante, técnicas de distracción.



**Figura 67.** Tipo de estrategias de afrontamiento empleadas.



Con respecto a la **valoración de las emociones experimentadas durante los ensayos y los conciertos**, debido al amplio rango de emociones existentes, y con el fin de acotar los resultados, hemos propuesto una batería con las 8 emociones más características que conforman el círculo de Russell (1980), entre las que los alumnos marcarán aquellas 3 que más experimentan durante la participación con sus respectivas agrupaciones.

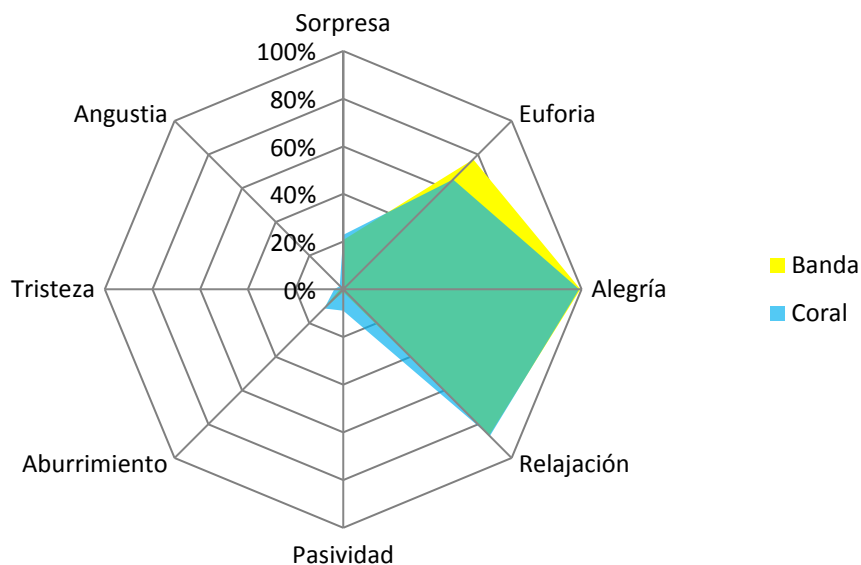
En el caso de los ensayos, nos encontramos con que la muestra total (n = 660) experimenta de forma mayoritaria emociones de valencia positiva y *arousal* heterogéneo, concretamente, tal y como se percibe en la Tabla 22, destacan 3 tipos de emociones: la alegría con un 99,2% (n = 655), la relajación con un 86,8% (n = 573) y la euforia con un 71,8% (n = 474). Con un porcentaje considerablemente menor encontramos la sorpresa con un 21,7% (n = 143) y el aburrimiento con un 12,3% (n = 81). Finalmente, con menos de un 5% están las emociones de valencia negativa como la pasividad, la tristeza y la angustia con un 4,5% (n = 30), un 2,4% (n = 16) y un 1,2% (n = 8), respectivamente.

**Tabla 22**  
**Emociones experimentadas durante los ensayos**

Emociones	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	655	99,2%
Sorpresa	143	21,7%
Tristeza	16	2,4%
Pasividad	30	4,5%
Euforia	474	71,8%
Angustia	8	1,2%
Aburrimiento	81	12,3%
Relajación	573	86,8%
<b>Total</b>	<b>1980</b>	<b>300%</b>

Por lo tanto, podemos afirmar que, durante los ensayos, predominan de forma significativa las emociones agradables y placenteras frente a las emociones de carácter más adverso.

Si comparamos las emociones experimentadas en función de la tipología de agrupación, tal y como se observa en la *Figura 68*, existe una gran similitud de porcentajes en la mayoría de éstas. El área de color verde representada en el gráfico indica la coincidencia entre bandas y corales. Las diferencias más destacables las encontramos en la euforia, con una diferencia del 12,1%, y la pasividad, con una diferencia del 7,8%. En las bandas un 77,1% (n = 283) manifiesta sentirse eufórico frente al 65,2% (n = 191) en las corales; y en el caso de la pasividad, un 8,9% (n = 26) de los cantores indica haber experimentado emociones de valencia y *arousal* pasivo, frente al 1,1% (n = 4) en las bandas. Respecto a las emociones restantes los porcentajes no presentan diferencias significativas.



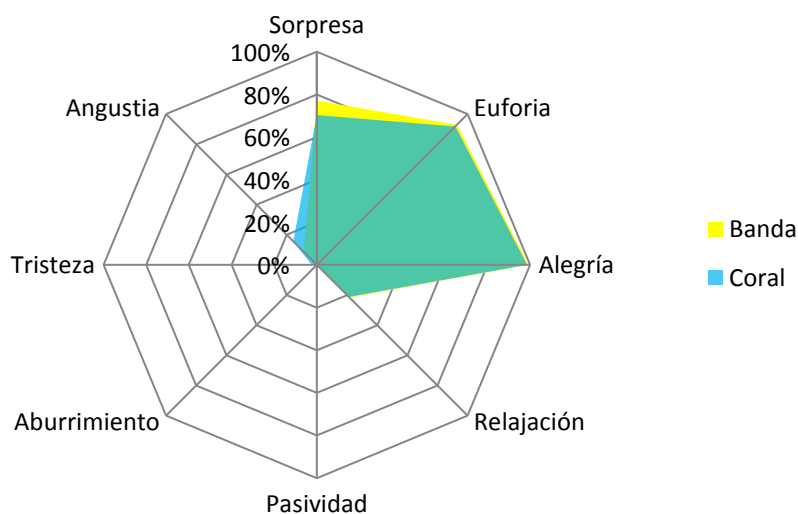
**Figura 68.** Emociones experimentadas durante los ensayos según el tipo de agrupación.

Cuando preguntamos por las **emociones experimentadas durante los conciertos** obtenemos, de acuerdo con la Tabla 23, que la alegría con un 98,9% (n = 653) continúa siendo la emoción más experimentada, y la euforia junto con la sorpresa aumentan considerablemente su porcentaje con un 92,4% (n = 610) y un 74,1% (n = 489) respectivamente. También se produce un aumento por lo que respecta a la angustia con un 11,8% (n = 78). En cambio, la relajación con un 21,4% (n = 141) junto con la pasividad y el aburrimiento con un 0% disminuyen de forma notable.

**Tabla 23**  
**Emociones experimentadas durante los conciertos**

Emociones	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	653	98,9%
Sorpresa	489	74,1%
Tristeza	9	1,4%
Pasividad	0	0,0%
Euforia	610	92,4%
Angustia	78	11,8%
Aburrimiento	0	0,0%
Relajación	141	21,4%
<b>Total</b>	<b>1980</b>	<b>300%</b>

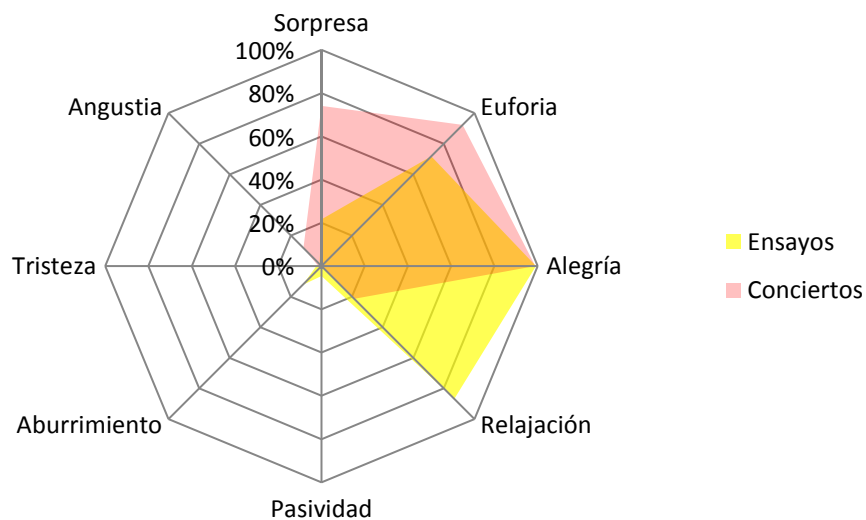
En la comparación entre las emociones que más experimentan los componentes de los dos tipos de agrupaciones durante los conciertos, nos encontramos que no hay diferencias significativas. Tal y como refleja la *Figura 69*, los resultados son muy similares en todas las emociones, exceptuando la sorpresa y la angustia, donde sí existen pequeñas diferencias. En el caso de la sorpresa, un 77,1% (n = 283) de músicos de banda expresa sentirla, frente a un 70,3% (n = 206) de los cantores. Por lo que respecta a la angustia, en las bandas un 8,7% (n = 32) manifiesta experimentar este tipo de emoción, frente a un 15,7% (n = 46) en las corales.



**Figura 69.** Emociones experimentadas durante los conciertos según el tipo de agrupación.

Si realizamos una comparativa entre las emociones que experimentan la muestra total durante los ensayos y los conciertos, encontramos diferencias notables. De acuerdo con la *Figura 70*, vemos cómo la alegría se mantiene en ambas situaciones con un 99,2% (n = 655) y 98,9% (n = 653), respectivamente; y en cambio, los porcentajes que representan el resto de emociones varían considerablemente.

En los ensayos, además de la alegría, predominan emociones de valencia y *arousal* activo, como la euforia con un 71,8% (n = 474), junto con emociones de valencia positiva y *arousal* pasivo, como la relajación con un 86,8% (n = 573); sin embargo, en los conciertos aumenta el porcentaje de emociones con *arousal* activo como la sorpresa con un 74,1% (n = 489), emociones con valencia y *arousal* activo como la euforia con un 92,4% (n = 610) y emociones con valencia negativa y *arousal* activo como la angustia con un 11,8% (n = 78), en detrimento de emociones con valencia positiva y *arousal* pasivo como la relajación que disminuye al 21,4% (n = 141) o emociones con valencia negativa y *arousal* pasivo como el aburrimiento con un 0%.



**Figura 70.** Comparativa entre las emociones experimentadas durante los ensayos y los conciertos.

De acuerdo con los resultados de la *Figura 70*, podemos confirmar que tanto en los ensayos como en los conciertos la valencia de las emociones experimentadas se mantiene en positivo, en cambio, parte del *arousal* de tipo pasivo presente en los ensayos, se transforma en activo durante las actuaciones en los conciertos.

Para conocer la **opinión personal que tienen los adolescentes participantes sobre los beneficios socioemocionales que aporta la participación activa en una agrupación musical juvenil**, hemos planteado un total de 5 preguntas, utilizando una escala psicométrica tipo Likert de 0 a 10, haciendo referencia a cada una de las competencias emocionales propuestas por el GROPE, obteniendo los siguientes valores:

**Tabla 24**

**Valoración de cada una de las dimensiones emocionales y el promedio total**

	<b>Competencia Emocional</b>	<b>Rango Mín. / Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
<b>Muestra n=660</b>	Conciencia	2 / 10	7,57	1,64
	Regulación	0 / 10	7,95	1,62
	Autonomía	2 / 10	7,77	1,39
	Comp. Social	3 / 10	7,93	1,37
	Comp. Bienestar	2 / 10	8,66	1,43
	<b>Total</b>		2,2 / 10	7,98

Como se aprecia en los resultados reflejados en la Tabla 24, los participantes opinan que en las agrupaciones musicales, además de formarse y adquirir conocimientos de tipo musical, también desarrollan de forma significativa capacidades y habilidades de tipo socioemocional. Entre todas las competencias valoradas destacan aquellas que hacen referencia al aumento del bienestar, con una media de 8,66 y una desviación típica de 1,43, es decir, según los participantes formar parte de una agrupación musical juvenil aporta un elevado grado de bienestar.

Según los valores obtenidos, además del bienestar, también se mejora: la expresión y regulación de emociones con una media de 7,95; la relación con los demás con una media de 7,93; la motivación y la autoestima con una media de 7,77; y finalmente, el conocimiento de las propias emociones y las de los demás con una media de 7,57.

Estos datos en función del tipo de agrupación quedan reflejados en la Tabla 25.

Tabla 25

Valoración de cada una de las dimensiones emocionales según el tipo de agrupación.

	Competencia Emocional	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b> <b>n = 376</b>	Conciencia	2 / 10	7,65	1,60
	Regulación	3 / 10	8,14	1,47
	Autonomía	2 / 10	7,98	1,30
	Comp. Social	4 / 10	8,07	1,35
	Comp. Bienestar	3 / 10	8,82	1,29
	<b>Total</b>	<b>3,8 / 10</b>	<b>8,13</b>	<b>1,03</b>
<b>Coral</b> <b>n = 293</b>	Conciencia	2 / 10	7,46	1,69
	Regulación	0 / 10	7,70	1,76
	Autonomía	2 / 10	7,49	1,45
	Comp. Social	3 / 10	7,74	1,37
	Comp. Bienestar	2 / 10	8,46	1,54
	<b>Total</b>	<b>2,2 / 9,8</b>	<b>7,77</b>	<b>1,13</b>

En la comparativa reflejada en la Tabla 25, se denota como el valor medio obtenido por los miembros de las bandas es ligeramente superior al de las corales con una diferencia de 0,36. Si la comparativa la realizamos contrastando los valores de cada una de las dimensiones, podemos observar como la diferencia de resultados entre la dimensión referente a la conciencia emocional es muy poco significativa, sin embargo esta diferencia aumenta entre 0,3 y 0,5 en las dimensiones restantes, siendo los valores de las bandas siempre superiores a los de las corales.

### 5.1.2.1 Competencias emocionales

Además de la opinión personal de los participantes, recogida en el cuestionario *ad hoc*, sobre las competencias socioemocionales que creen adquirir por ser componentes de una formación musical, también hemos aplicado el cuestionario QDE-Sec para conocer con detalle el grado competencial sobre educación emocional que posee cada uno de los participantes, obteniendo los resultados plasmados en la Tabla 26.

**Tabla 26**  
**Resultados del QDE-Sec**

	<b>Competencia Emocional</b>	<b>Rango Mín. / Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
<b>Muestra n=660</b>	Conciencia	5,17 / 10	8,13	0,85
	Regulación	3,75 / 10	7,08	0,98
	Autonomía	3,43 / 10	6,86	1,08
	Comp. Social	3,86 / 10	6,97	1,15
	Comp. Bienestar	5 / 10	7,97	0,87
	<b>Total</b>	<b>5,14 / 9,57</b>	<b>7,37</b>	<b>0,78</b>

De acuerdo con los resultados del QDE-Sec, los músicos integrantes de una agrupación juvenil, a grandes rasgos, poseen un dominio competencial moderado, tal y como refleja la media total de 7,37. Si nos fijamos en cada una de las dimensiones valoradas, encontramos como la conciencia emocional, y las competencias para la vida y el bienestar son las más consolidadas con una media de 8,13 y 7,97, respectivamente. Por otro lado, las dimensiones menos desarrolladas son aquellas relacionadas con la competencia social y la autonomía emocional con una media de 6,97 y 6,86, respectivamente.

En la Tabla 27, se presentan los valores obtenidos a través de la aplicación del cuestionario QDE-Sec, desglosados según el tipo de agrupación.

Tabla 27

## Resultados del QDE-Sec según el tipo de agrupación

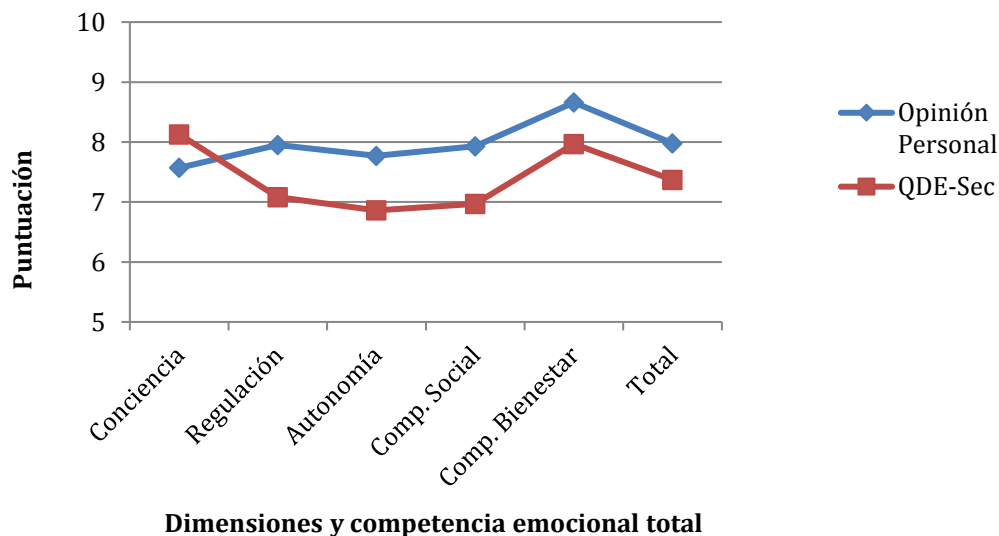
	Competencia Emocional	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b> <b>n = 376</b>	Conciencia	5,33 / 10	8,17	0,83
	Regulación	4,5 / 10	7,14	0,94
	Autonomía	3,86 / 10	6,92	1,02
	Comp. Social	4,29 / 10	7,01	1,11
	Comp. Bienestar	5,86 / 10	8,06	0,82
	<b>Total</b>	<b>5,37 / 9,57</b>	<b>7,43</b>	<b>0,73</b>
<b>Coral</b> <b>n = 293</b>	Conciencia	5,17 / 10	8,07	0,88
	Regulación	3,75 / 9,38	7,00	1,02
	Autonomía	3,43 / 9,71	6,77	1,15
	Comp. Social	3,86 / 10	6,92	1,20
	Comp. Bienestar	5 / 10	7,83	0,92
	<b>Total</b>	<b>5,11 / 9,49</b>	<b>7,29</b>	<b>0,84</b>

De acuerdo con estos resultados, tanto la puntuación global como la media obtenida en cada una de las dimensiones valoradas son ligeramente superiores en los integrantes de las bandas con respecto a los de las corales. En la competencia social es donde encontramos mayor similitud de resultados con una mínima diferencia de 0,09; en cambio, en las competencias para la vida y el bienestar es donde existe mayor disparidad, ya que la diferencia entre ambos tipos de agrupaciones es de 0,23.

La *Figura 71* consiste en una gráfica comparativa en la que se contrastan los resultados de la opinión personal acerca de las competencias emocionales adquiridas y las puntuaciones obtenidas a través del QDE-Sec. Las diferencias entre ambas medias difieren en torno a 0,5. En la gráfica se puede comprobar cómo, a excepción de la

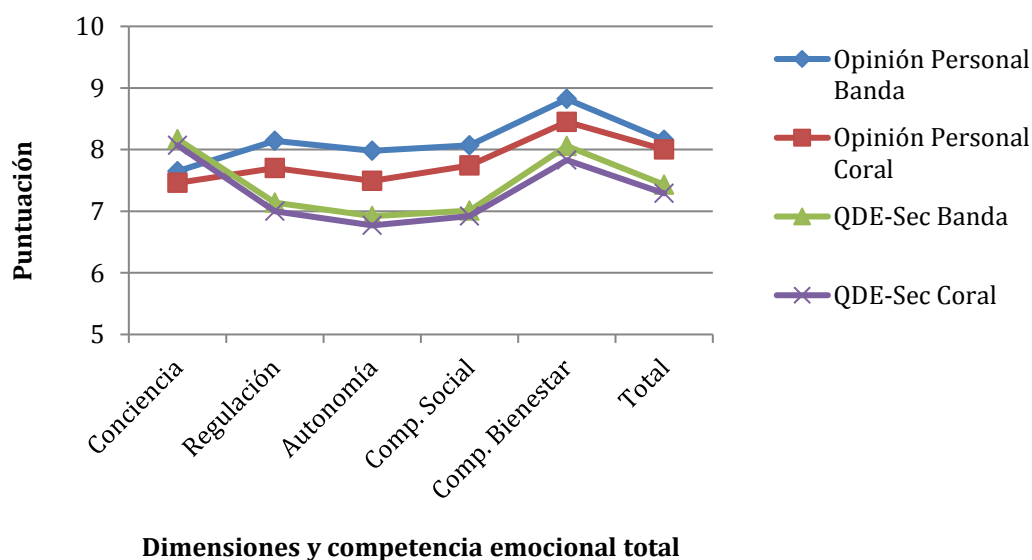


conciencia emocional, los valores de las dimensiones restantes y la puntuación global obtenida en el QDE-Sec son inferiores, respecto a la opinión personal.



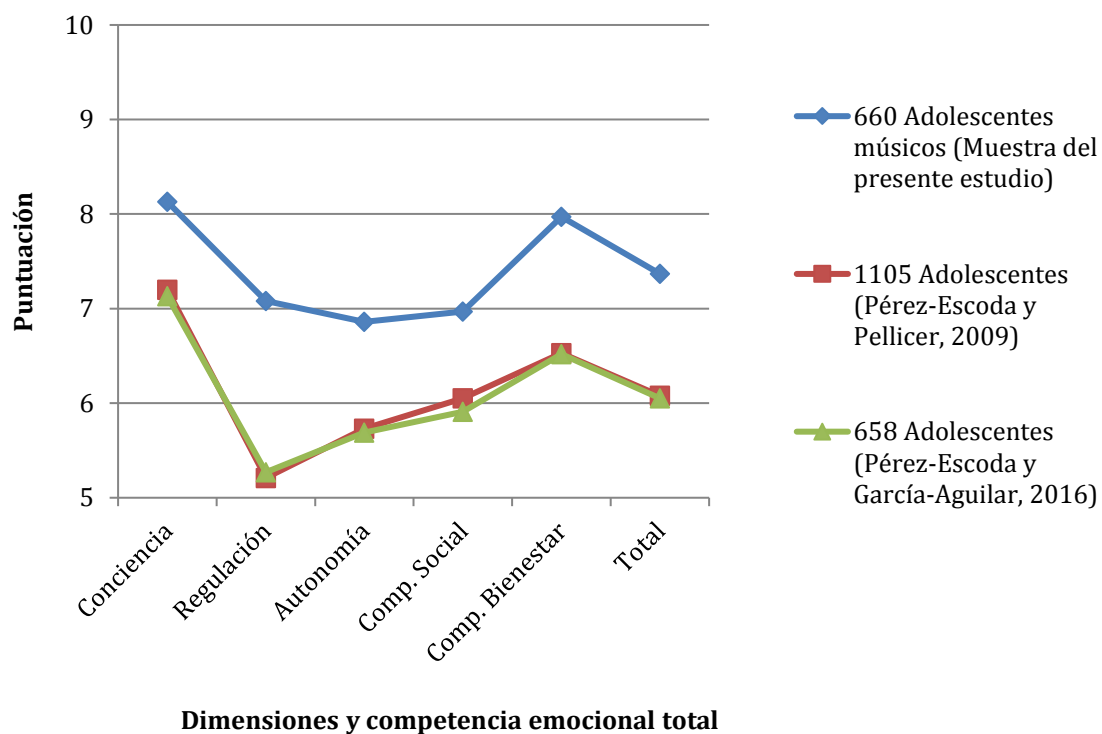
**Figura 71. Comparativa entre la opinión sobre competencias adquiridas y los resultados del QDE-Sec.**

Si realizamos una comparativa similar en función de la tipología de agrupación, tal y como se puede ver en la *Figura 72*, pese a que los resultados del QDE-Sec son muy similares, se sitúan por debajo de la opinión personal. Las diferencias entre las medias según el tipo de agrupación son muy parecidas.



**Figura 72. Comparativa entre la opinión sobre competencias adquiridas y los resultados del QDE-Sec según el tipo de agrupación.**

Los resultados sobre el desarrollo emocional obtenidos por los adolescentes que participan en la presente investigación son significativamente superiores a los resultados de otros estudios registrados en la base de datos del GROU (Pérez-Escoda y García-Aguilar, 2016; Pérez-Escoda y Pellicer, 2009), los cuales se han obtenido aplicando el mismo instrumento de medida (QDE-Sec) en contextos socioculturales similares a los que pertenecen los adolescentes músicos de nuestra muestra. En la *Figura 73*, se puede comprobar como la línea que indica la puntuación de desarrollo emocional obtenida por los adolescentes músicos es bastante más prominente que la media de los adolescentes de secundaria participantes en otros estudios.



**Figura 73. Comparativa de los resultados obtenidos con el QDE-Sec por diferentes estudios y la muestra de nuestro estudio.**

Como se puede apreciar en la *Figura 73*, los resultados obtenidos por adolescentes participantes en diferentes estudios siguen una misma tendencia y son prácticamente idénticos, destacando la conciencia emocional como dimensión más desarrollada, con un 7,13 y en contraposición encontramos la regulación emocional, con un 5,27. Los resultados obtenidos en el presente estudio varían con respecto a la tendencia citada, pues la puntuación global y el promedio obtenido en cada una de las dimensiones se sitúan más de un punto por encima, llegando incluso a una diferencia de 1,8 en la dimensión referente a la regulación emocional.

De acuerdo con los resultados del ANOVA, existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los adolescentes músicos integrantes de una agrupación musical y aquellos que no son músicos, tal y como se indica en la Tabla 34.

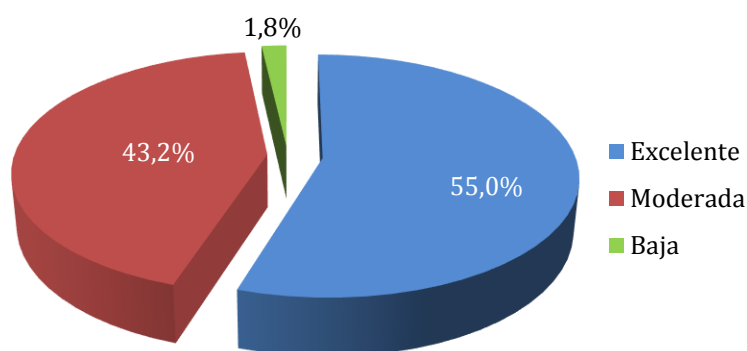
**Tabla 28**

**Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del QDE-Sec**

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Entre grupos</b>	4,29	1	4,29025	9,35	,01*
<b>Dentro de los grupos</b>	3,66	8	0,458745		
<b>Total</b>	7,96	9			

### 5.1.2.2 Liderazgo

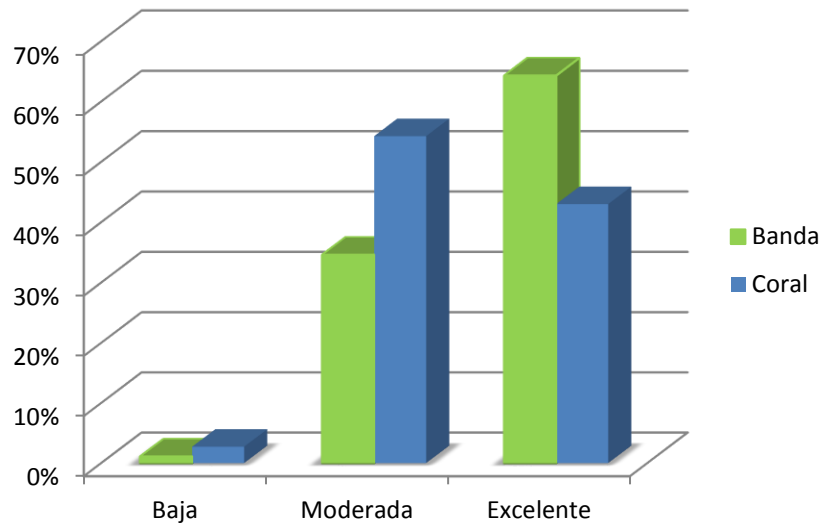
Con respecto a otro aspecto socioemocional como es la capacidad y las habilidades de liderazgo, de acuerdo con los resultados del cuestionario LID, plasmados en la *Figura 74*, nos encontramos con que un 55% (n = 363) de la muestra total manifiesta sentirse muy seguro de sí mismo y tener altas capacidades para ejercer de líder; seguido de un 43,2% (n = 285) que expresa tener unas capacidades de liderazgo moderadas; y finalmente, un reducido grupo de la muestra, concretamente un 1,8% (n = 12), que indica carecer de dotes de mando.



**Figura 74. Resultados del cuestionario LID.**

En la *Figura 75*, donde se confrontan las tipologías de liderazgo según el tipo de agrupación musical, se evidencia que en las bandas existe un notable predominio de miembros con altas capacidades y habilidades para ejercer el liderazgo frente a las

corales, en las que pese a tener un elevado porcentaje de 43% ( $n = 126$ ) de miembros con altas capacidades de liderazgo, el grupo mayoritario con un porcentaje de 54,3% ( $n = 159$ ) expresan tener unas competencias de liderazgo moderadas. De acuerdo con los resultados del ANOVA estas diferencias son estadísticamente significativas ( $F(3,85) = 15,76$ ;  $*p < 0.01$ ).



**Figura 75. Resultados del cuestionario LID según el tipo de agrupación.**

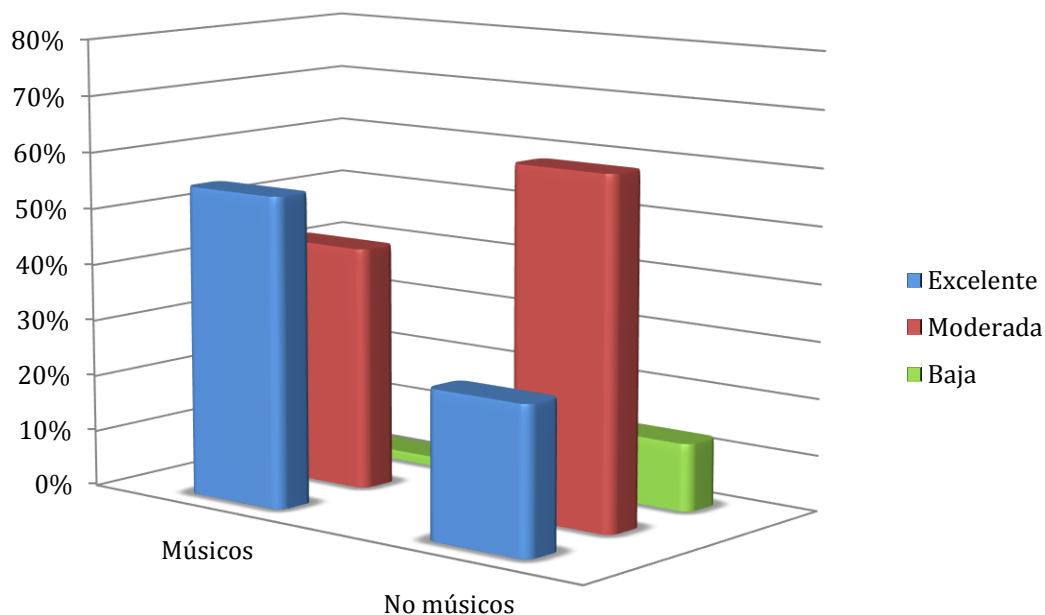
Los promedios totales de liderazgo obtenidos por la muestra de nuestra investigación indican que los adolescentes pertenecientes a una agrupación musical poseen un nivel destacable de capacidades y habilidades de liderazgo. Estos resultados se corroboran si realizamos un análisis de varianza entre los promedios obtenidos por el grupo de adolescentes músicos y el grupo control (adolescentes no músicos), según el cual existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, tal y como se puede comprobar en los resultados de la Tabla 29.

**Tabla 29**

**Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del cuestionario LID**

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Entre grupos</b>	10036,22	1	10036,22	93,07	<,001*
<b>Dentro de los grupos</b>	141573,23	1313	107,82		
<b>Total</b>	151609,46	1314			

De acuerdo con la *Figura 76*, en la que se comparan ambos grupos, el grueso del grupo control (adolescentes no músicos), con un porcentaje de 61,5% (n = 403), poseen unas capacidades de liderazgo moderadas; en segundo lugar, con un 26,3% (n = 172), encontramos el grupo compuesto por adolescentes con altas capacidades para liderar; y finalmente, en tercer lugar, con un 12,2% (n = 80), encontramos los adolescentes con bajas cualidades para ejercer de líderes.

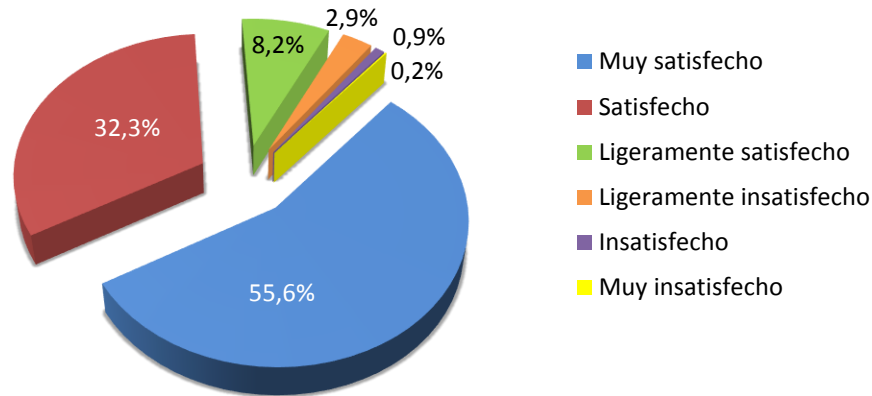


**Figura 76. Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados del cuestionario LID.**

Los músicos con altas capacidades para liderar duplican con un porcentaje de 55% a los adolescentes no músicos con un 26,3%. Esto puede ser indicativo de que en el seno de las agrupaciones musicales juveniles se desarrollen capacidades de tipo socioemocional que tengan relación directa con el liderazgo, como por ejemplo iniciativa, esfuerzo, optimismo, autoconfianza, motivación, trabajo en equipo, empatía, capacidad de consecución, gestión de conflictos, etc.

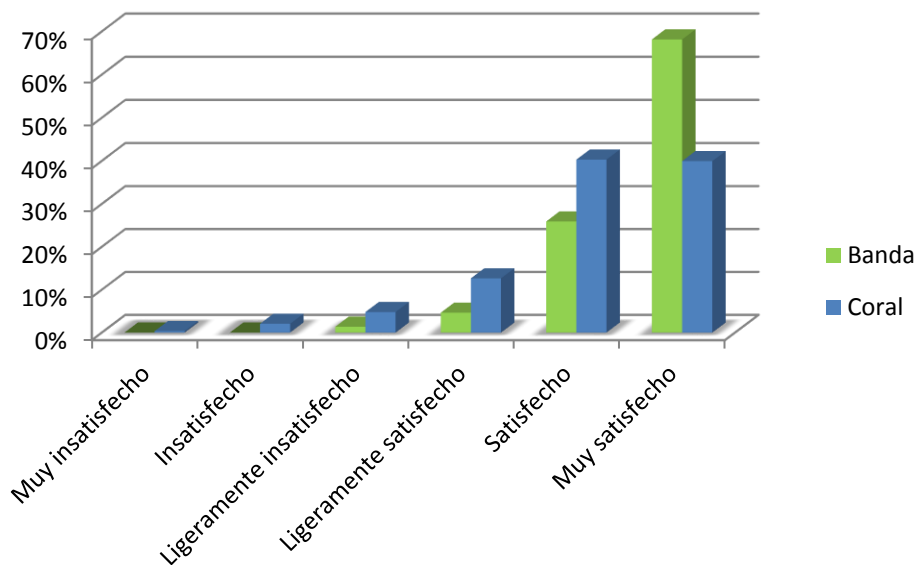
### 5.1.2.3 Satisfacción vital

En cuanto a la satisfacción vital, la mayoría de participantes manifiestan sentirse muy satisfechos con su vida, tal y como se indica en la *Figura 77*.



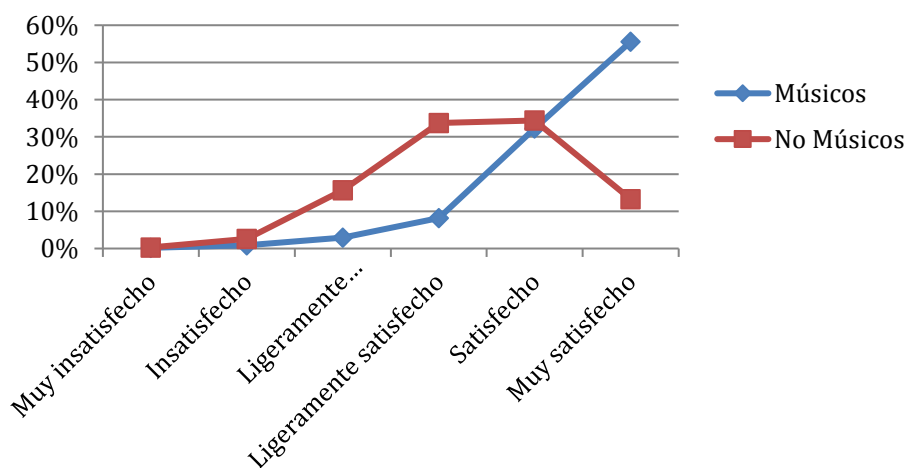
**Figura 77. Resultados de la escala de satisfacción vital.**

Si observamos la distribución de los porcentajes según la tipología de agrupación, expuestos en la *Figura 78*, se puede comprobar como en el caso de las corales, los porcentajes de satisfacción con un 40,3% ( $n = 118$ ), y mucha satisfacción con un 39,9% ( $n = 117$ ), están a la par; en cambio, en las bandas el porcentaje de mucha satisfacción con un 68,1% ( $n = 250$ ) casi triplica al de satisfacción con un 25,9% ( $n = 95$ ), estando muy por encima en comparación con las corales, por lo que se puede concluir que en las bandas juveniles la valoración sobre la satisfacción vital personal es mayor que en las corales. En ambos casos los niveles de insatisfacción son muy bajos.



**Figura 78. Resultados de la escala de satisfacción vital según el tipo de agrupación.**

En la *Figura 79*, donde se establece una comparativa entre el grado de satisfacción vital de los músicos adolescentes y el grupo control (adolescentes no músicos), se ve una clara diferencia por lo que concierne al nivel más elevado de satisfacción, un 55,6% (n = 367) del total de músicos indican sentirse muy satisfechos con la vida frente el 13,3% (n = 87) del grupo control. Por lo que respecta a la valoración de una buena satisfacción, el porcentaje de músicos con un 32,3% (n = 213) y el porcentaje de adolescentes no músicos con un 34,4% (n = 225) son muy similares. Esta igualdad vuelve a desaparecer en los grados de ligeramente satisfechos y ligeramente insatisfechos, donde el porcentaje de adolescentes no músicos con un 33,7% (n = 221) y un 15,7% (n = 103), respectivamente, es significativamente superior al porcentaje de músicos con un 8,2% (n = 54) y un 2,9% (n = 19). En ambos grupos los niveles de insatisfacción y mucha insatisfacción son prácticamente imperceptibles.



**Figura 79. Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados de la escala de satisfacción vital.**

De acuerdo con los datos obtenidos a través del análisis de varianza, expuestos en la Tabla 30, existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la satisfacción vital entre los adolescentes músicos y adolescentes no músicos.

**Tabla 30**

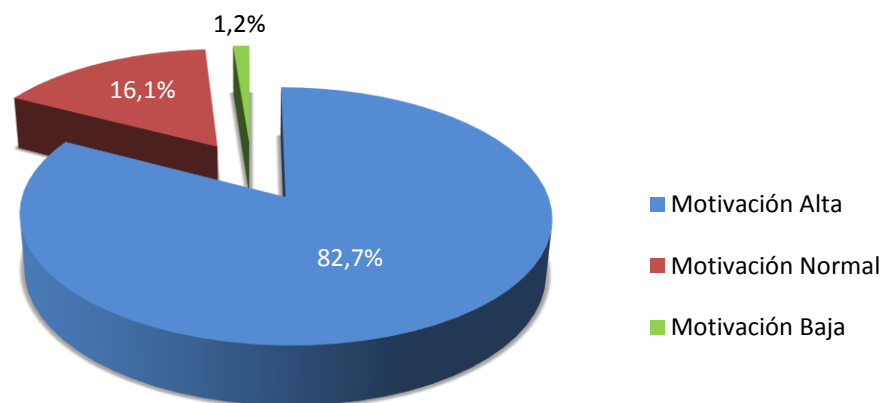
**Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados de la escala de satisfacción vital**

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Entre grupos</b>	8314,53	1	8314,53	393,474	<0,001*
<b>Dentro de los grupos</b>	27745,09	1313	21,13		
<b>Total</b>	36059,63	1314			

Estos resultados reflejan una gran satisfacción vital por parte de los adolescentes integrantes de una agrupación musical si los comparamos con los resultados del grupo control (adolescentes no músicos). Asimismo, se puede deducir que la práctica musical en grupo, junto con todo lo que conlleva (experiencia estético-emocional, relaciones interpersonales, colaboración y cooperación, etc.), puede ser generadora de placer y bienestar, lo cual repercute positivamente en la satisfacción vital global de cada persona que la practica.

#### 5.1.2.4 Motivación

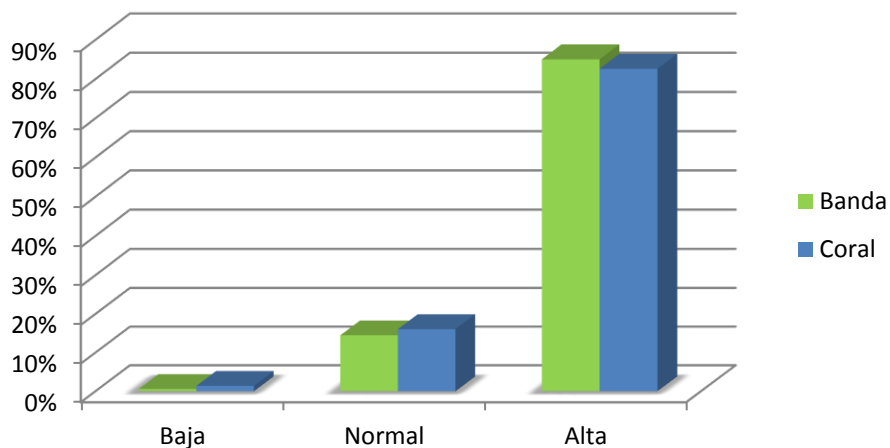
En lo que concierne a la motivación académica, de acuerdo con los resultados obtenidos por los integrantes de las agrupaciones musicales en el test MOT e indicados en la *Figura 80*, encontramos que una mayoría muy significativa formada por un 82,7% (n = 546) demuestra tener una alta motivación frente a una minoría del 16,1% (n = 106) que tiene una motivación normal y en último lugar, un pequeño grupo del 1,2% (n = 8) con una motivación muy baja.



**Figura 80. Resultados del cuestionario MOT.**

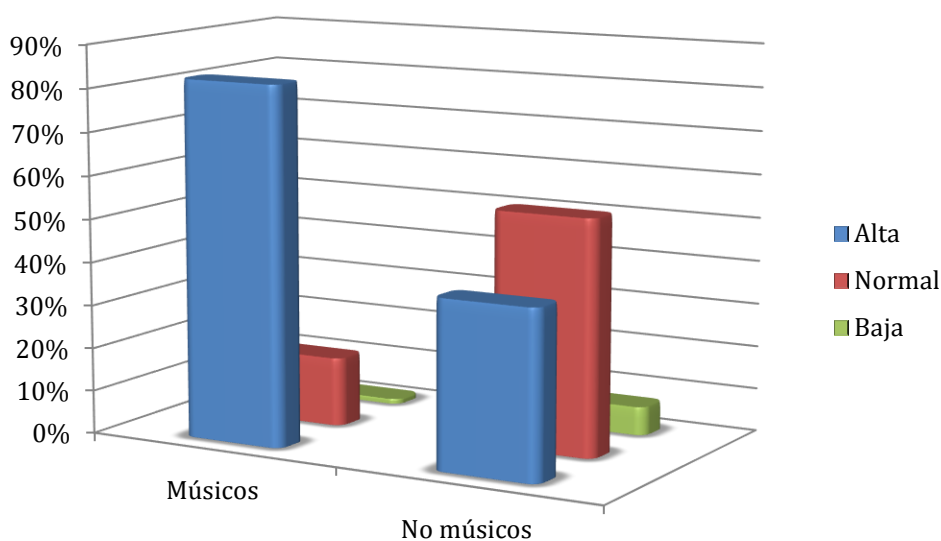
De acuerdo con la *Figura 81*, donde se puede comprobar el grado de motivación en función del tipo de agrupación musical, podemos afirmar que pese a existir una ligera diferencia a favor de la alta motivación en las bandas, el grado de motivación académica en ambas tipologías de agrupaciones es prácticamente idéntico y no presenta diferencias significativas.





**Figura 81. Resultados del cuestionario MOT según el tipo de agrupación.**

Estos resultados sobre la motivación académica obtenidos por los adolescentes músicos contrastan con los resultados del grupo control. Como se puede apreciar en la *Figura 82*, mientras que la mayoría de adolescentes músicos con un 82,7% ( $n = 546$ ) indican tener una alta motivación académica, el grueso de los componentes del grupo control se reparte entre los adolescentes que expresan tener una motivación alta y una motivación normal, con un 38,9% ( $n = 255$ ) y un 54,4% ( $n = 356$ ), respectivamente. En cuanto a la falta de motivación, en el grupo de músicos un reducido porcentaje de un 1,2% ( $n = 8$ ) señala no sentirse motivado frente a un 6,7% ( $n = 44$ ) del grupo de adolescentes no músicos.



**Figura 82. Comparativa entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos según los resultados del cuestionario MOT.**

De acuerdo con la Tabla 31, en la que se reflejan los resultados del análisis de varianza entre la motivación académica del grupo de músicos y del grupo de no músicos, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

**Tabla 31****Análisis de varianza (ANOVA) entre los resultados del cuestionario MOT**

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Entre grupos</b>	14925,37	1	14925,37	247,70	<0.001*
<b>Dentro de los grupos</b>	79114,32	1313	60,25		
<b>Total</b>	94039,69	1314			

Según estos resultados el grado de motivación académica de los integrantes de una agrupación musical es significativamente más elevado respecto a los no músicos. Estas diferencias entre grupos pueden ser un indicativo de que el aprendizaje musical, la cultura del esfuerzo, el trabajo en equipo y otros factores presentes en el día a día de las formaciones musicales posiblemente influyan de forma positiva en el desarrollo de la motivación académica.

## 5.2 Perfil de los directores musicales

Los directores que lideran las agrupaciones musicales participantes en el estudio, tal y como hemos descrito en el capítulo 3, son agentes esenciales tanto en el devenir de las agrupaciones como en la formación de cada uno de sus integrantes. Por ello, la segunda parte del capítulo sobre resultados, la hemos dedicado a conocer con detalle el perfil de los directores musicales de las agrupaciones juveniles. Para ello, hemos realizado un análisis descriptivo de las dimensiones tanto músico-profesionales como socioemocionales que conforman dicho perfil.

Las dimensiones músico-profesionales han sido elaboradas a partir de los resultados obtenidos mediante 10 de las 24 preguntas que componen la entrevista estructurada llevada a cabo. Por otro lado, las dimensiones socioemocionales, además de incluir 11 preguntas de la citada entrevista, también hacen referencia a los resultados obtenidos a través del cuestionario sobre liderazgo (LID), la escala de satisfacción vital de Diener, el inventario Maslach sobre *Burnout* y el cuestionario sobre empatía cognitiva y afectiva (TECA).

### 5.2.1 Dimensión músico-profesional

Los datos recopilados en cuanto a la **formación académico-musical** de los directores participantes indican que en las corales, un 30% (n = 3) posee un título superior de música, un 40% (n = 4) un título profesional y el 30% (n = 3) restante ha cursado estudios musicales no reglados. De los estudios musicales indicados, un 60% (n = 6) tienen relación con el canto, un 20% (n = 3) con el piano, un 10% (n = 1) con instrumentos de viento madera y un 10% (n = 1) con la dirección de coros. En cuanto a la **formación específica de dirección** que poseen los maestros de las corales, además de un 10% (n = 1) que posee el título superior de dirección de coro, un 10% (n = 1) está en posesión de un título equivalente al título profesional de dirección, un 60% (n = 6) ha realizado cursos relacionados con la dirección coral, en cambio, un 20% (n = 2) afirma no haber recibido ningún tipo de formación específica.

En las bandas, un 100% (n = 10) de directores posee un título superior de música, de todos éstos, un 80% (n = 8) son instrumentistas de viento, un 10% (n = 1) son pianistas y un 10% (n = 1) posee el título superior de dirección. Por lo que respecta a la formación específica de dirección, además del 10% (n = 1) que posee el título superior de dirección

de orquesta y coro, un 30% (n = 3) afirma poseer un título equivalente al título profesional de dirección de banda, y un 40% (n = 4) haber realizado cursos de formación específica relacionados con la dirección de agrupaciones instrumentales. El 20% restante (n = 2) indica no haber recibido ninguna formación específica. En la Tabla 32 se puede apreciar la comparación entre los datos referentes a los estudios musicales de los directores musicales, en función del tipo de agrupación que lideran.

**Tabla 32**  
**Estudios musicales que poseen los directores**

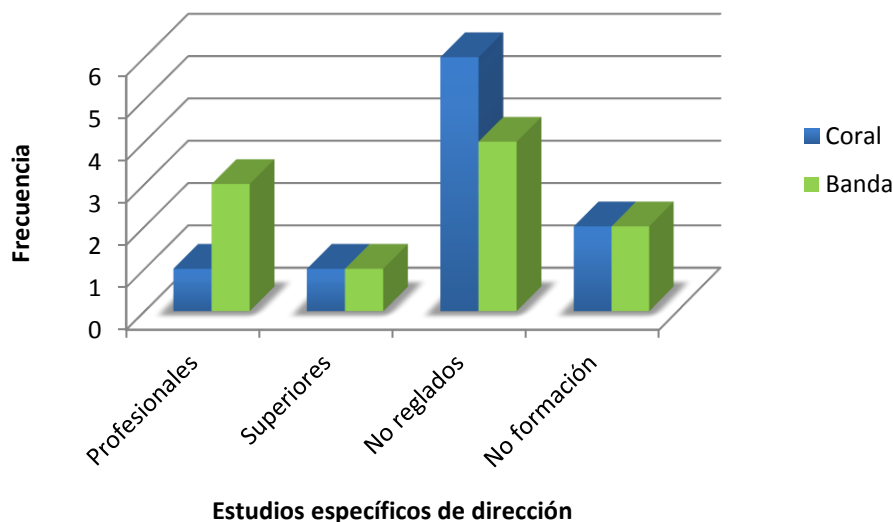
	<b>Estudios Musicales</b>	<b>Bandas</b>	<b>Corales</b>
<b>Generales</b>	Profesionales	-	40%
	Superiores	100%	30%
	No reglados	-	30%
<b>Específicos de Dirección</b>	Profesionales	30%	10%
	Superiores	10%	10%
	No reglados	40%	60%
	No formación	20%	20%

En los datos expuestos en la Tabla 32, se aprecia cómo la formación académico-musical que poseen los directores de las corales es muy diversa y de menor calificación musical, en comparación con la de los directores de bandas; en cambio, la formación musical específica sobre dirección, en ambos casos es bastante heterogénea.

La homogeneidad en la formación musical de los directores de bandas juveniles se debe principalmente a la similitud estructural y logística que poseen este tipo de agrupaciones en la Comunidad Valenciana, las cuales, pese a ser canteras de las bandas adultas, establecen, cada vez con más frecuencia, el requisito de poseer el Título Superior de Música para hacerse cargo de dichas agrupaciones; por una parte, porque se requiere de unos conocimientos instrumentales específicos, y por otro lado, porque existe una gran oferta de músicos profesionales en la región. En el caso de las corales, la formación musical de los directores variará dependiendo del tipo de agrupación vocal; debido a las

múltiples tipologías de formaciones vocales existentes se requerirá de unos conocimientos musicales mínimos, más o menos específicos.

Por lo que respecta a la formación específica de dirección que poseen los directores, tal y como se puede apreciar en la *Figura 83*, en ambos tipos de agrupaciones existe una diversidad encabezada por los estudios no reglados, adquiridos todos ellos en cursillos de dirección.



**Figura 83.** Estudios específicos de dirección que poseen los directores según el tipo de agrupación.

En cuanto a los **años de experiencia** que poseen los directores ejerciendo como tales al frente de una agrupación musical, encontramos una media de 20,7 años, con una desviación típica de 11,39, en el que el máximo son 48 años y el mínimo 3 años. Estos resultados en función del tipo de agrupación quedan definidos en la Tabla 33.

**Tabla 33**

**Años de experiencia ejerciendo como directores de una agrupación musical.**

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	3 / 35	16,7	8,3
<b>Coral</b>	10	4 / 48	24,7	12,6
<b>Total</b>	20	3 / 48	20,7	11,39

Como se puede comprobar en la Tabla 33, la experiencia de los directores de las corales es significativamente superior a la de los directores de bandas. Como hemos visto las agrupaciones vocales son formaciones con identidad propia en las que muchos directores se especializan sin tener la necesidad de cambiar de tipología de agrupación, en cambio, el director musical de banda juvenil, generalmente, aspira a poder liderar una banda adulta, por lo que después de unos años al frente de una agrupación juvenil intenta cambiar o compaginar la dirección de una banda juvenil con una banda sénior. Esto queda patente en la Tabla 34, donde se recogen los datos referentes a los **años de permanencia de un director en una misma agrupación**. Mientras que en las corales la media son 10,8 años, en las bandas es mucho más volátil siendo la media de permanencia 5,4 años.

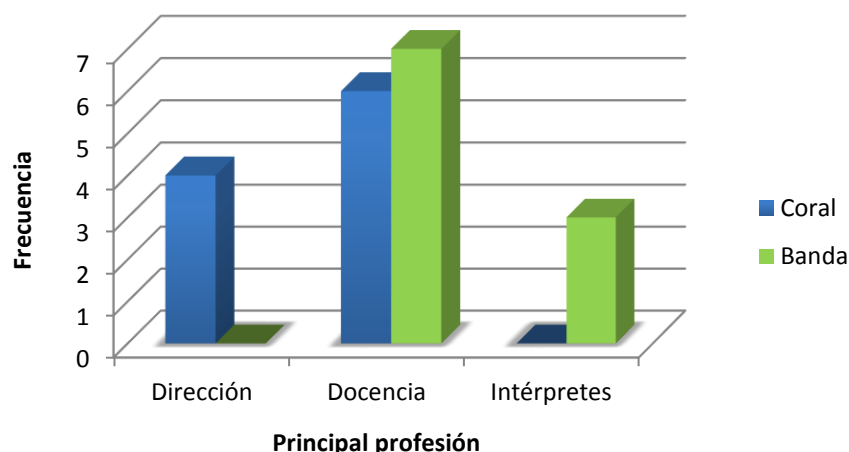
**Tabla 34**

**Años de permanencia del director en una misma agrupación**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	1 / 19	5,4	5,0
<b>Coral</b>	10	3 / 26	10,8	7,9
<b>Total</b>	20	1 / 26	8,1	7,14

En estrecha relación con los años de experiencia ejerciendo como directores y la permanencia en una misma agrupación, encontramos los datos referentes a la **profesión principal** que desempeña cada participante, así como la **remuneración económica** y las **condiciones laborales** del trabajo de director de una agrupación juvenil. Mientras que en las bandas ningún director indica tener como principal profesión la dirección musical, en las corales un porcentaje del 40% (n = 4) afirma dedicarse principalmente a ello. No obstante, ninguno se dedica en exclusividad a la agrupación juvenil que dirige y afirman compaginar la dirección con otros trabajos.

Como se puede observar en la *Figura 84*, además de la dirección; la docencia y el trabajo de intérprete son las otras dos principales profesiones que compaginan los directores de las agrupaciones juveniles.



**Figura 84. Profesión principal de los directores según el tipo de agrupación.**

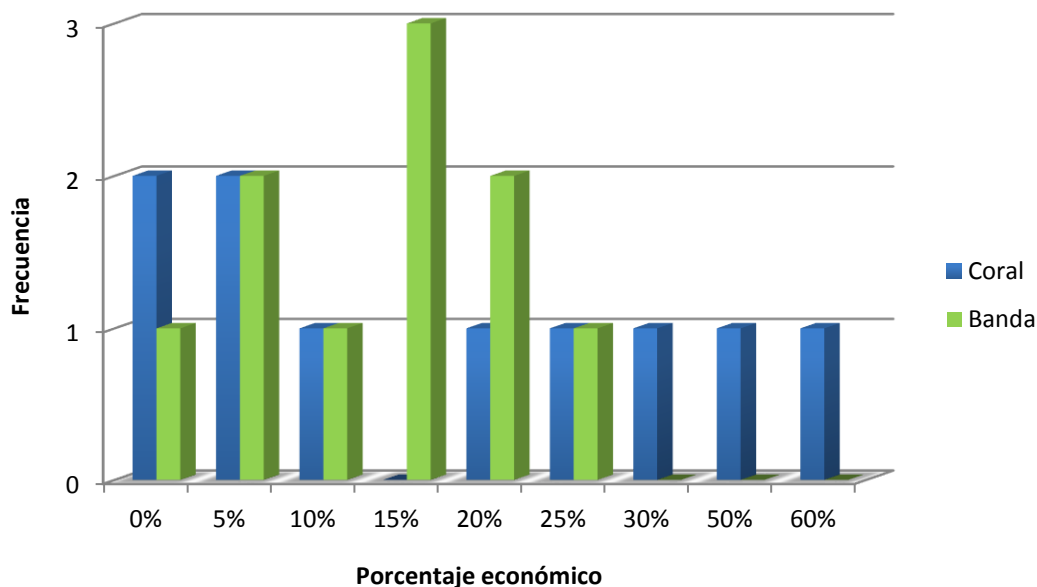
En cuanto a la remuneración económica que se obtiene por ejercer de director musical en una agrupación juvenil, tal y como se puede observar en la Tabla 35, existe una diferencia considerable dependiendo del tipo de agrupación. En ella se indican los datos referentes al porcentaje económico que obtienen los directores musicales, por ejercer dicha profesión, respecto a su salario mensual.

**Tabla 35**

**Remuneración económica que reciben los directores respecto a su salario mensual**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	0 / 25%	13%	7,48
<b>Coral</b>	10	0 / 60%	20,5%	19,93
<b>Total</b>	20	0 / 60%	16,75%	15,51

En la *Figura 85*, donde se explicitan estos resultados de forma gráfica, se puede comprobar claramente las diferencias porcentuales existentes entre el salario mensual total que recibe cada director por dirigir una agrupación juvenil, según el tipo de agrupación.

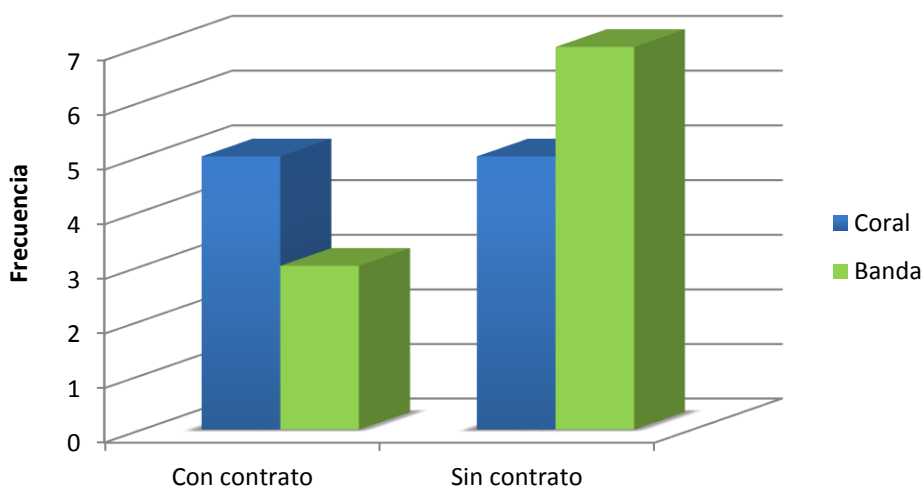


**Figura 85. Porcentaje del salario mensual que supone ejercer de director según el tipo de agrupación.**

La significativa diferencia que se da entre la remuneración que reciben los directores de las corales se debe principalmente a la pluralidad de tipos de formaciones vocales. Por una parte, existen formaciones *amateurs* en las que el director no recibe ningún tipo de compensación económica y por otro lado, encontramos formaciones semiprofesionales, tal y como refleja el salario que reciben los directores que están al frente de éstas. En las bandas esta diferencia es menor y se debe principalmente a la organización interna de cada agrupación; mientras que en algunas formaciones el director es un miembro de la banda adulta, que recibe o no una pequeña compensación por hacerse cargo de la banda juvenil, en otras, el director forma parte de la plantilla de la escuela de música y recibe el salario equivalente o semejante a una clase colectiva.

Además del salario económico de cada director, la diferencia entre las múltiples tipologías y sistemas organizativos de las agrupaciones juveniles también se hace patente en las condiciones laborales que se les ofrecen a éstos; de acuerdo con la *Figura 86*, un 60% ( $n = 12$ ) del total de la muestra participante no posee ningún tipo de contrato laboral.





**Figura 86. Condiciones laborales de los directores según el tipo de agrupación.**

A parte de las diferencias estructurales y logísticas, hay que matizar que las condiciones laborales que se dan en ambos contextos, se deben también a la consideración de la gran mayoría de formaciones como entidades culturales, las cuales quedan excluidas de todo ánimo de lucro. De ahí, la inexistencia en muchos casos de contratos laborales.

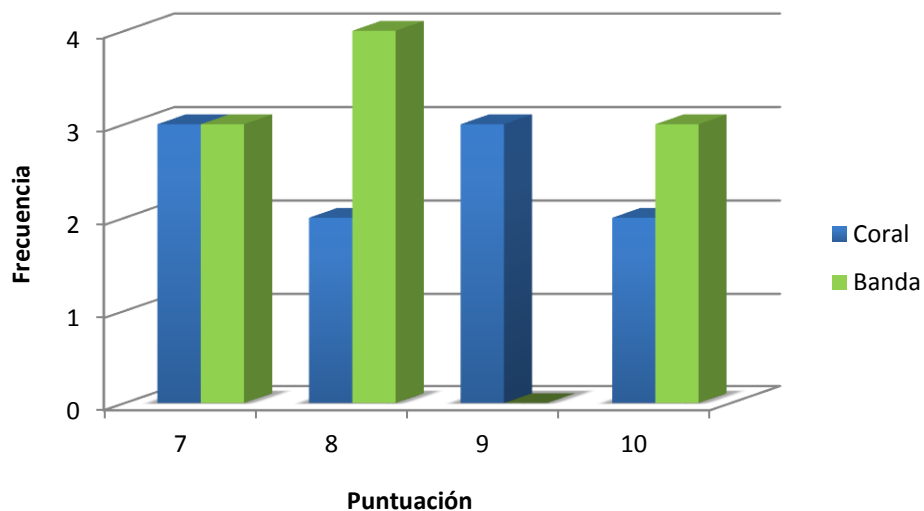
En cuanto a la valoración personal que los directores realizan, mediante una escala tipo Likert de 0 a 10, sobre la **motivación que suscita el repertorio escogido** entre sus músicos, la nota media obtenida es 8,35, con una desviación típica de 1,15. Como se muestra en la Tabla 36, las valoraciones hechas por los directores de ambos tipos de agrupaciones son muy similares.

**Tabla 36**

**Valoración del director sobre la motivación del repertorio que se interpreta**

	N	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	7 / 10	8,30	1,18
<b>Coral</b>	10	7 / 10	8,40	1,11
<b>Total</b>	20	7 / 10	8,35	1,15

Los datos de la Tabla 36 desglosados en función de la frecuencia de directores según el tipo de agrupación y las valoraciones numéricas que realizan sobre el repertorio que se interpreta, se reflejan en la *Figura 87*.



**Figura 87. Valoración de los directores sobre la motivación del repertorio interpretado según el tipo de agrupación.**

Si comparamos los resultados obtenidos por directores y alumnos, con respecto a la motivación que suscita el repertorio interpretado, observamos como los directores piensan que el repertorio escogido motiva alrededor de 0,5 puntos por encima de lo que los alumnos indican, pues la media total otorgada por los directores es 8,35 mientras que la media total de los alumnos es 7,89.

### 5.2.2 Dimensión socioemocional

En el presente apartado conoceremos los datos que conforman la dimensión socioemocional del perfil de los directores musicales.

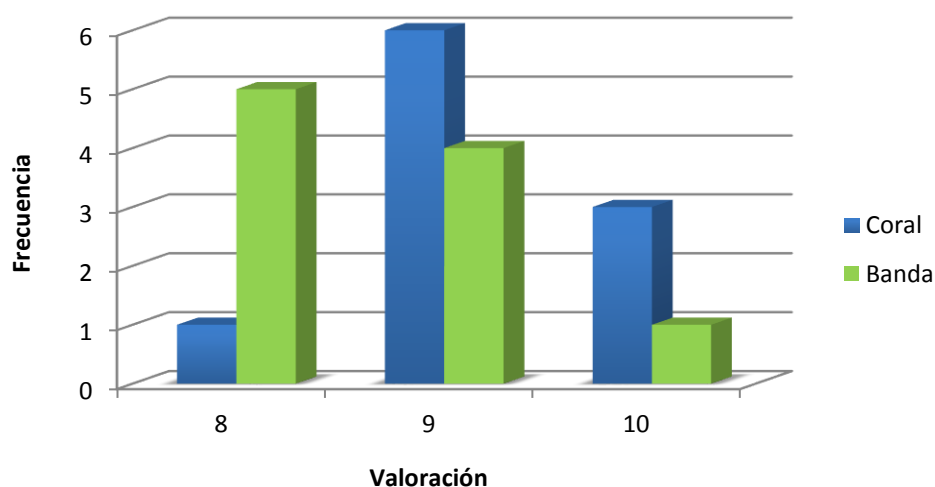
En lo que concierne a las **relaciones personales**, los directores de ambos tipos de agrupaciones valoran, como muestra la Tabla 37, que las relaciones personales que mantienen con sus alumnos son muy buenas, es por ello que la nota media que le otorgan es 8,9, con una desviación típica de 0,7.

**Tabla 37**

**Valoración del director sobre las relaciones personales que mantienen con sus músicos**

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	8 / 10	8,6	0,66
<b>Coral</b>	10	8 / 10	9,2	0,6
<b>Total</b>	20	8 / 10	8,9	0,7

De acuerdo con la *Figura 88*, el 50% de los directores de banda consultados opinan que las relaciones que mantienen con sus alumnos son buenas y las valoran con un 8, mientras que el resto opinan que son muy buenas otorgándoles un 9 y un 10. Tal y como se puede comprobar en la *Figura 88*, este tipo de valoración muy positiva será la tónica entre los directores de las corales.



**Figura 88. Valoración de los directores sobre las relaciones personales que mantienen con sus músicos según el tipo de agrupación.**

En cuanto a las **relaciones interpersonales** que se establecen entre los componentes de una misma agrupación, de acuerdo con la Tabla 38, los directores de ambas agrupaciones coinciden en señalar que son muy buenas, otorgándoles una nota media de 8,85 con una desviación típica de 0,72.

Tabla 38

Valoración del director sobre las relaciones interpersonales que se establecen entre los componentes

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	8 / 10	8,70	0,64
<b>Coral</b>	10	8 / 10	9,00	0,77
<b>Total</b>	20	8 / 10	8,85	0,72

Los directores de ambos tipos de agrupaciones también apuntan que **la actitud y el comportamiento general de los componentes** de las agrupaciones que lideran es muy buena. Tal y como indica la Tabla 39, la nota media respecto a este ítem es de 8,5.

Tabla 39

Valoración del director sobre la actitud y el comportamiento de los componentes

	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	7 / 10	8,4	0,91
<b>Coral</b>	10	7 / 10	8,6	0,91
<b>Total</b>	20	7 / 10	8,5	0,92

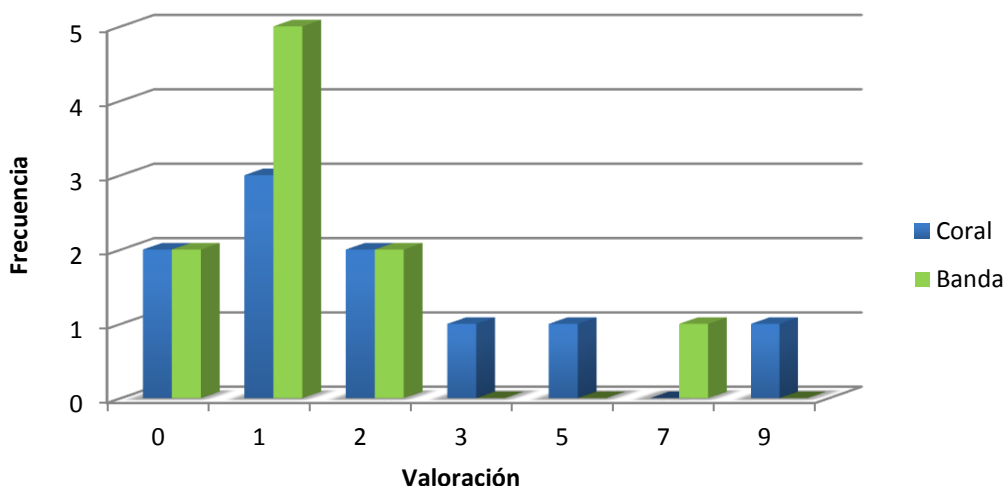
Todos estos datos, referentes a la opinión que tienen los directores sobre las dinámicas y las relaciones personales que se establecen en el seno de las agrupaciones musicales, coinciden de forma destacable con las opiniones expresadas por los músicos integrantes. Ambos, directores y músicos, valoran muy positivamente las **relaciones interpersonales** entre integrantes, **la actitud o el comportamiento que mantienen sus integrantes** y las **relaciones personales entre directores y músicos**. Todo ello denota que comparten una misma visión de la situación, otorgándole una importancia capital a la vertiente socioemocional que se cultiva y se desarrolla en el trabajo realizado en las agrupaciones musicales juveniles.

Por lo que respecta a la **valoración sobre el nerviosismo** que experimentan los directores, de acuerdo con los datos expuestos en la Tabla 40, la mayoría indican no ponerse excesivamente nerviosos, siendo la nota media un 2 sobre 10. Pero en ambos tipos de agrupaciones existen algunas excepciones, tal y como denota la desviación típica media de 2,32.

**Tabla 40**  
Nerviosismo experimentado por los directores

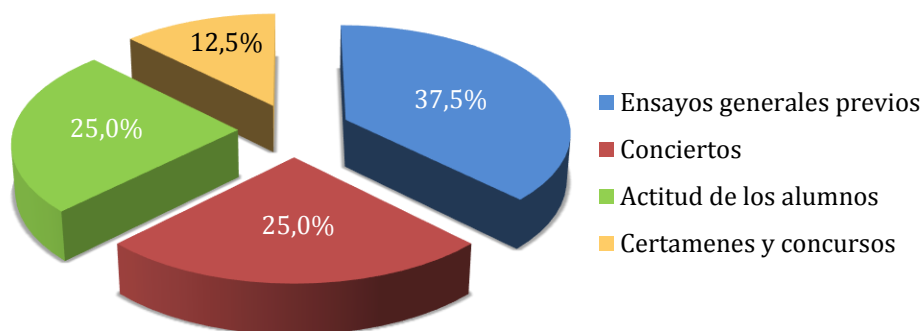
	n	Rango Mín. / Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Banda</b>	10	0 / 7	1,6	1,9
<b>Coral</b>	10	0 / 9	2,4	2,61
<b>Total</b>	20	0 / 9	2	2,32

Como se puede comprobar en la *Figura 89*, donde se presentan los datos sobre el nerviosismo, en ambos tipos de agrupaciones la gran mayoría de directores expresan no ponerse nerviosos o experimentar un nerviosismo poco significativo, cuantificado con valores entre 1 y 3. Pero también existen unos pocos casos en los que los directores indican experimentar un nerviosismo moderado valorado con 5 y 7, e incluso un director de coral que cuantifica con un 9 el nerviosismo que siente.



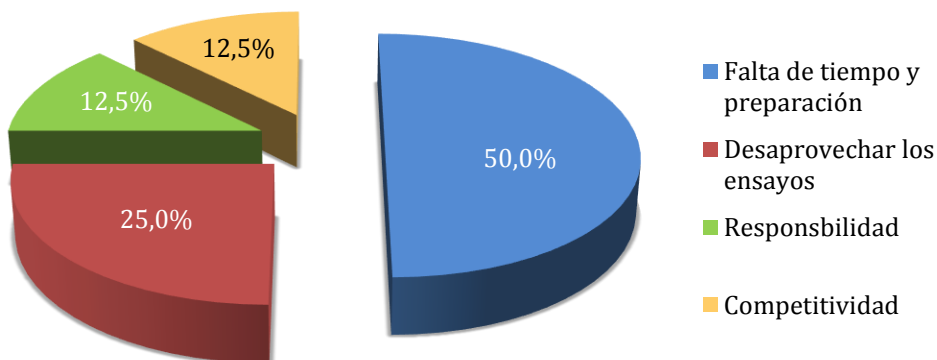
**Figura 89.** Valoración sobre los nervios que experimentan los directores según el tipo de agrupación.

Los directores que experimentan nerviosismo señalan que **los nervios tienen lugar** principalmente durante los ensayos generales previos a los conciertos, durante los conciertos, en algunos ensayos por la actitud de los alumnos y en certámenes y concursos. En la *Figura 90* se indica el porcentaje de cada una de estas situaciones.



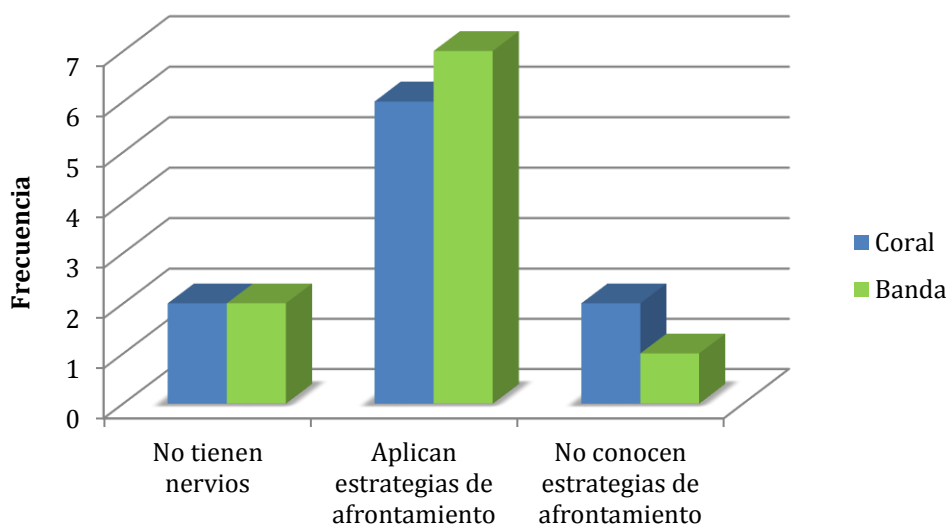
**Figura 90. Momentos en los que los directores experimentan nerviosismo.**

De acuerdo con las respuestas de los directores, este **nerviosismo estará provocado** mayoritariamente: por la sensación antes de los conciertos, de falta de tiempo y preparación; por no aprovechar correctamente el tiempo en los ensayos; por la responsabilidad que recae sobre ellos; por la actitud de algunos componentes y por la presión de la competitividad propia de cualquier certamen o concurso. En la *Figura 91* se explicita el porcentaje de las razones expuestas.



**Figura 91. Razones por las que los directores experimentan nerviosismo.**

Para hacer frente a los nervios, la mayoría de directores afirman combinar estrategias de afrontamiento basadas en la relajación a través de la respiración consciente, junto con técnicas de distracción como realizar una pausa, cambiar de pieza, variar la metodología de aprendizaje, etc. Tal y como se observa en la *Figura 92*, un grupo minoritario de directores afirma no conocer estrategias de afrontamiento para paliar el nerviosismo.



**Figura 92.** Uso de técnicas de afrontamiento ante el nerviosismo por parte de los directores.

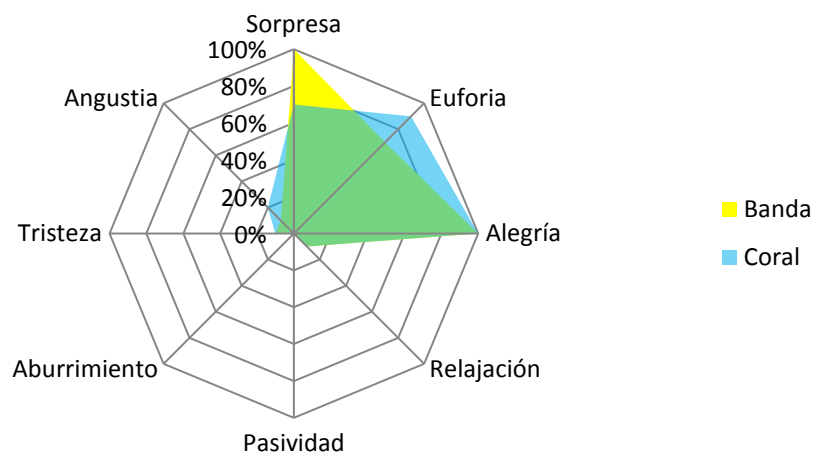
Con el fin de conocer las **emociones experimentadas** por los directores durante los ensayos y los conciertos, hemos utilizado el mismo procedimiento que con los alumnos, es decir, cada director ha tenido que señalar las tres emociones más sentidas durante los ensayos por una parte y conciertos por otra. En el caso de los ensayos, nos encontramos con que la muestra total ( $n = 20$ ) experimenta mayoritariamente emociones de valencia positiva y *arousal* activo, concretamente, tal y como se percibe en la Tabla 41, destacan 3 emociones: la alegría con un 100% ( $n = 20$ ), la sorpresa con un 85% ( $n = 17$ ) y la euforia con un 80% ( $n = 16$ ). Con un porcentaje significativamente más bajo encontramos la angustia con 15% ( $n = 3$ ) y la tristeza y la relajación con 10% ( $n = 2$ ) cada una. Emociones de *arousal* pasivo y valencia negativa como la pasividad y el aburrimiento no se dan.

Tabla 41

## Emociones experimentadas por los directores durante los ensayos

	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	20	100%
Sorpresa	17	85%
Tristeza	2	10%
Pasividad	0	0%
Euforia	16	80%
Angustia	3	15%
Aburrimiento	0	0%
Relajación	2	10%
Total	60	300%

Si comparamos las emociones que experimentan los directores de ambos tipos de agrupaciones durante los ensayos, en la *Figura 93* se observa como coinciden los porcentajes referentes a la alegría, la relajación y la tristeza; en cambio, otros porcentajes, como los referentes la euforia, la sorpresa y la angustia, difieren,



**Figura 93. Emociones experimentadas por los directores durante los ensayos según el tipo de agrupación.**

Según los datos de la *Figura 93*, los directores de corales indican experimentar durante los ensayos, más euforia y angustia que los directores de banda; en cambio, el 100% de estos últimos manifiesta sentir sorpresa frente al 70% en las corales.



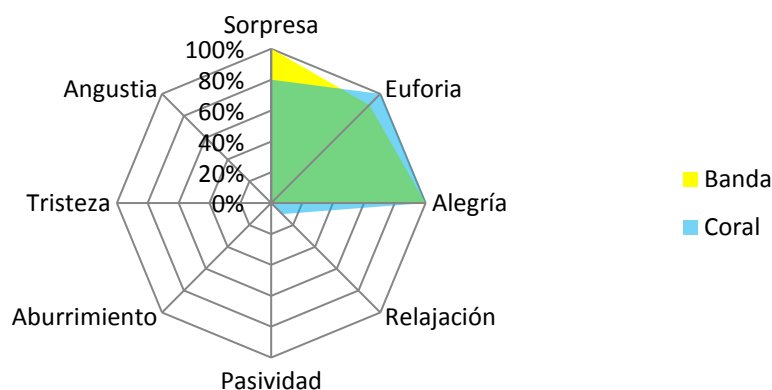
Cuando preguntamos por las emociones sentidas por los directores durante los conciertos obtenemos, de acuerdo con la Tabla 48, que la alegría con un 100% (n = 20) continúa siendo la emoción más experimentada, seguida de la euforia y la sorpresa con un 95% (n = 19) y un 90% (n = 18) respectivamente. Por el contrario, solo encontramos con un 10% (n = 2) la tristeza y con un 5% (n = 1) la relajación.

**Tabla 42**

**Emociones experimentadas por los directores durante los conciertos**

	Frecuencia	Porcentaje
Alegría	20	100%
Sorpresa	18	90%
Tristeza	2	10%
Pasividad	0	0%
Euforia	19	95%
Angustia	0	0%
Aburrimiento	0	0%
Relajación	1	5%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>300%</b>

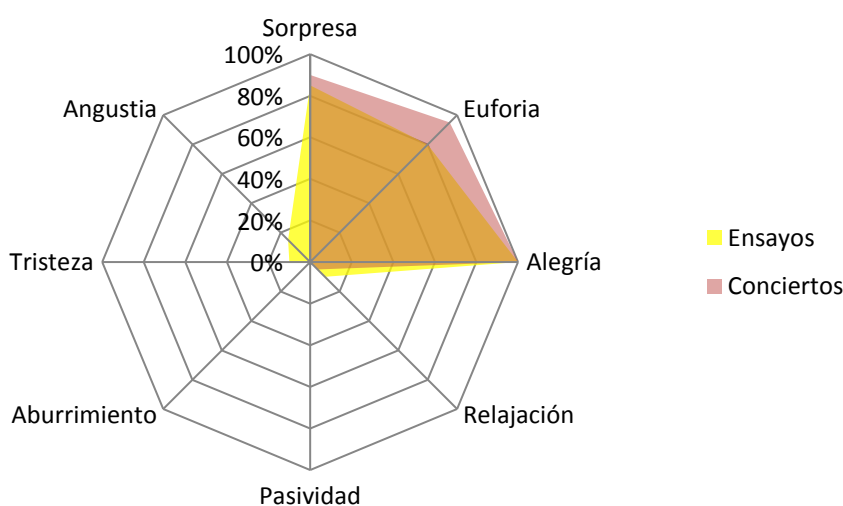
En la comparación de porcentajes entre las emociones que más experimentan los directores de los dos tipos de agrupaciones durante los conciertos, nos encontramos, tal y como refleja la *Figura 94*, que a excepción de un 10% de relajación en las corales, todas las emociones que se experimentan, independientemente de la agrupación, son de valencia positiva y *arousal* activo.



**Figura 94. Emociones experimentadas por los directores durante los conciertos según el tipo de agrupación.**

De acuerdo con los resultados de las *Figuras 93 y 94*, los directores de banda durante los conciertos mantienen los mismos porcentajes de sorpresa y alegría que en los ensayos y aumenta considerablemente la experimentación de euforia. Por otro lado, en las corales aumentan los porcentajes de euforia y sorpresa en detrimento de la tristeza y la angustia.

Si realizamos una comparativa entre las emociones que experimentan los directores del total de la muestra durante los ensayos y los conciertos, de acuerdo con la *Figura 95*, se puede ver como las emociones de valencia negativa que se dan en los ensayos tienden a desaparecer en los conciertos, convirtiéndose en emociones de valencia positiva y *arousal* activo.



**Figura 95. Comparativa de las emociones experimentadas por los directores durante los ensayos y los conciertos.**

Si contrastamos las emociones experimentadas por los directores respecto a las experimentadas por los integrantes de las agrupaciones, vemos que durante los ensayos se establecen diferencias notables. El director es la persona que se encarga de liderar y motivar la agrupación, lo cual requiere una mayor activación psicofisiológica reflejada en la vivencia de emociones con un *arousal* activo. En cambio, en los conciertos estas diferencias tienden a desaparecer, predominando tanto en integrantes como en directores emociones propias de una actuación en directo como son alegría, euforia y sorpresa. En el caso de los músicos también encontramos, pero de forma escasa, emociones como la relajación o la angustia.

Los datos obtenidos en relación a la opinión personal que tienen los directores sobre los **beneficios socioemocionales** que aporta a los adolescentes la participación activa en una agrupación musical juvenil, son los siguientes:

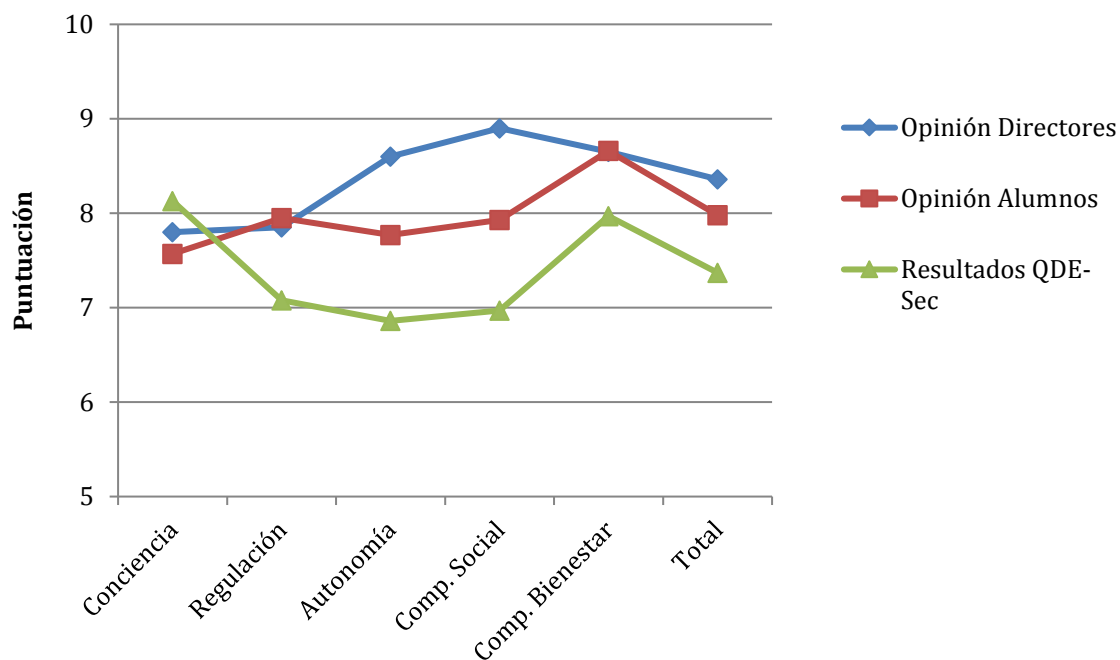
**Tabla 43**

**Valoración de los directores sobre las competencias emocionales que se adquieren en una agrupación musical**

	<b>Competencia Emocional</b>	<b>Rango Mín. / Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
<b>Muestra total de directores (n = 20)</b>	Conciencia	2 / 10	7,80	2,42
	Regulación	4 / 10	7,85	1,82
	Autonomía	6 / 10	8,60	1,39
	Comp. Social	6 / 10	8,90	1,17
	Comp. Bienestar	7 / 10	8,65	0,96
	<b>Total</b>		5,4 / 10	8,36

Tal y como refleja la media total de 8,36, los directores musicales opinan que la pertenencia a una agrupación musical puede ayudar a mejorar en sus integrantes el desarrollo de múltiples competencias socioemocionales de una forma significativa.

Si realizamos una comparación entre la opinión de los integrantes y la opinión de los directores, en la *Figura 96* se observa cómo ambas opiniones son muy semejantes por lo que respecta a la conciencia, la regulación y el bienestar, pero se distancian en casi un punto cuando se hace referencia a la autonomía y la competencia social. Esto se refleja en el promedio total, en el que la opinión de los directores es 0,38 puntos más alta respecto a la de los alumnos. En esta misma figura también se puede apreciar como a excepción de la conciencia, los directores igual que ocurría con los alumnos, creen que las competencias emocionales que se adquieren formando parte de una agrupación musical son superiores en un promedio de 1 punto, a los resultados obtenidos por los alumnos a través del QDE-Sec.

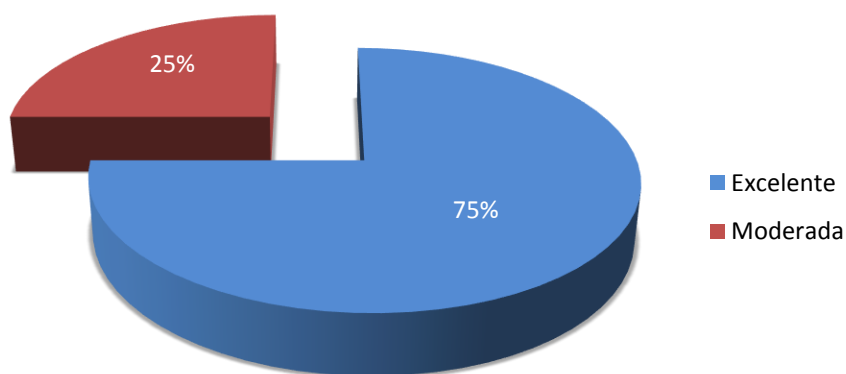


#### Dimensiones y competencia emocional total

**Figura 96.** Comparativa entre la opinión de los directores, la opinión de los alumnos y los resultados del QDE-Sec.

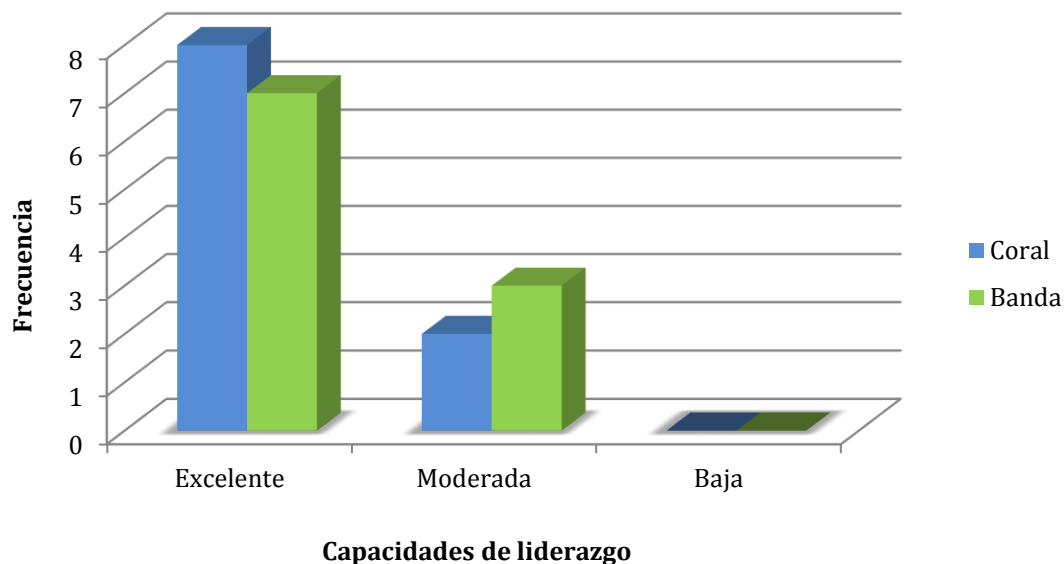
#### 5.2.2.1 Liderazgo

En relación a la aptitud de los directores sobre el ejercicio de liderazgo, de acuerdo con la *Figura 97*, un 75% ( $n = 15$ ) de los participantes presentan unas habilidades de liderazgo excelentes y el 25% ( $n = 5$ ) restante unas habilidades moderadas. Hay que matizar que este último grupo, pese a manifestar tener aptitudes moderadas de liderazgo, obtienen una puntuación situada en el linde entre el nivel moderado y excelente; lo podríamos definir como un nivel moderado alto.



**Figura 97.** Resultados de los directores en el cuestionario LID.

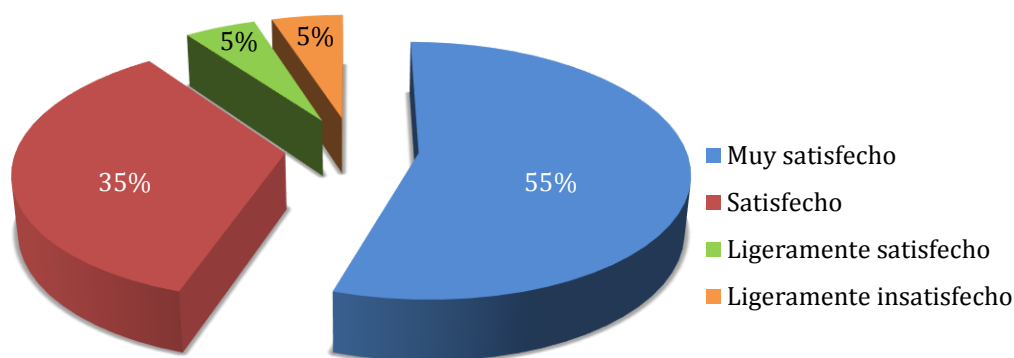
Como se refleja en la *Figura 98*, los resultados del cuestionario LID son muy semejantes entre los directores de las corales y los directores de las bandas, con unos promedios de 43,7 y 43,5, respectivamente.



**Figura 98.** Resultados de los directores en el cuestionario LID según el tipo de agrupación.

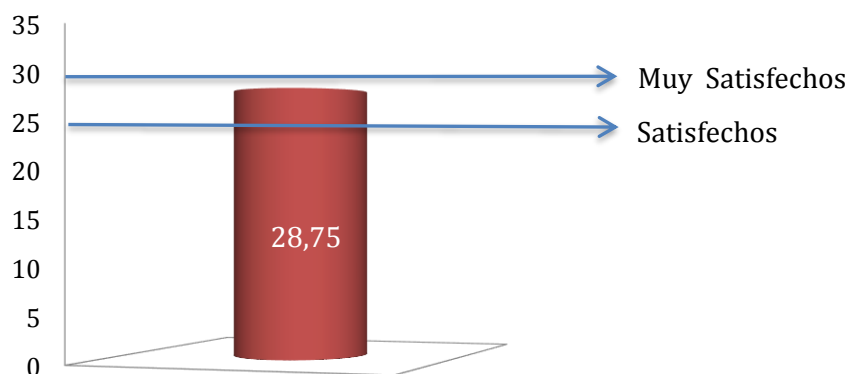
### 5.2.2.2 Satisfacción vital

En cuanto a la satisfacción vital de los directores, según los resultados obtenidos en la escala de Diener, y tal como se puede contemplar en la *Figura 99*, un 55% (n = 11) de los directores participantes indican sentirse muy satisfechos con su propia vida, seguido de un 35% (n = 7) que manifiestan tener un nivel de satisfacción notable. Solo dos grupos reducidos que suman un 10% (n = 2), expresan sentirse ligeramente satisfechos y ligeramente insatisfechos.



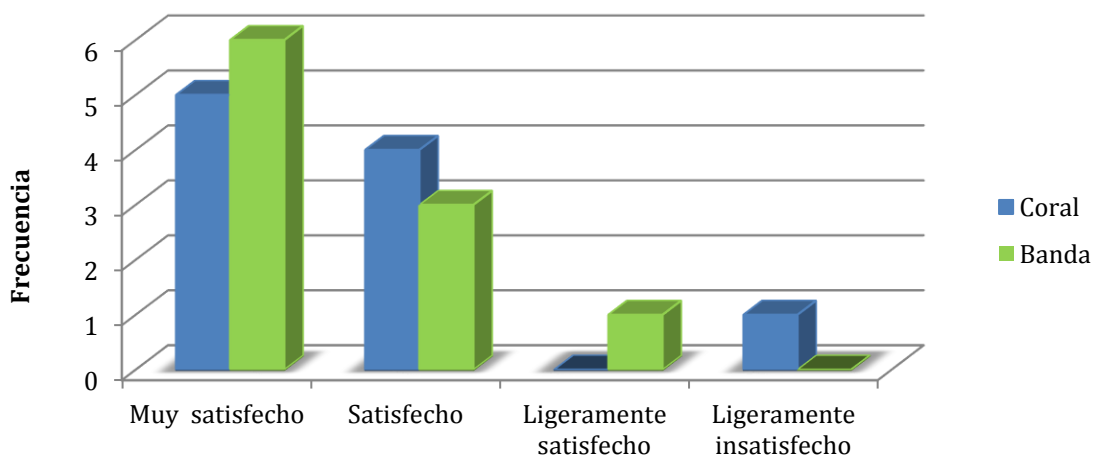
**Figura 99.** Resultados de los directores en la escala de satisfacción vital de Diener.

Con estos datos podemos afirmar que el perfil predominante de directores que están al frente de alguna agrupación juvenil se caracteriza por tener un elevado nivel de satisfacción vital, lo cual denota que se sienten altamente felices y conformes con su vida. Tal y como se puede comprobar en la *Figura 100*, el promedio global obtenido por la muestra de directores en la escala de Diener es 28,75 puntos sobre un máximo de 35 puntos, con una desviación típica de 5,12, siendo el máximo 33 y 17 el mínimo.



**Figura 100.** Promedio de satisfacción vital de los directores.

Los resultados de la escala de satisfacción vital obtenidos por los directores, desglosados según la tipología de agrupación musical, muestran cómo existe una pequeña diferencia entre ambos tipos de agrupaciones, tal y como se refleja en la *Figura 101*. Los directores de las bandas, con una media de 29,2 manifiestan tener una satisfacción vital ligeramente superior respecto a la de los directores de las corales, cuya media es de 28,3.



**Figura 101.** Resultados de los directores en la escala de satisfacción vital según el tipo de agrupación.

### 5.2.2.3 Síndrome de *burnout*

En referencia al síndrome de *burnout* o desgaste profesional, en la Tabla 44 se indican los resultados obtenidos por los directores en cada una de las subescalas que conforman dicho síndrome, de acuerdo con el inventario de Maslach y Jackson (1986). El *burnout* se dará en aquellas personas con una alta puntuación en las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización, y una baja puntuación en la de realización personal.

**Tabla 44**  
**Resultados de los directores en el inventario sobre *burnout***

Síndrome <i>Burnout</i>	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
<b>Muestra total de directores (n = 20)</b>	2,59	1,00	8,33
	0,93	0,00	8,96
	5,00	2,67	8,75
	3,15	2,33	9,17
	3,15	0,67	7,29
	3,33	1,00	8,54
	2,41	0,33	8,13
	5,56	1,00	7,92
	0,93	0,00	7,92
	4,81	1,00	7,50
	2,22	1,00	8,33
	1,48	1,00	8,75
	2,22	3,33	6,88
	2,04	0,33	8,75
	0,56	0,00	7,71
	2,22	3,33	6,88
	1,48	0,33	10,00
	1,67	3,00	7,29
	0,19	2,00	7,92
	1,30	0,00	7,50
<b>Media</b>	2,36	1,22	8,13
<b>Desv. Típica</b>	1,42	1,11	0,78
<b>Máx.</b>	5,56	3,33	10,00
<b>Mín.</b>	0,19	0,00	6,88

Como se puede comprobar el promedio global de las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización ofrece unas puntuaciones muy bajas, de 2,36 y 1,22 respectivamente. En contraposición encontramos un elevado promedio de realización personal cuyo total es de 8,13. Estos resultados son indicadores de un nivel global de *burnout* muy bajo e incluso inexistente en muchos de los casos.

Los resultados de *burnout* en función del tipo de agrupación presentan algunas diferencias significativas. Como se indica en la Tabla 45, el promedio de agotamiento emocional de los directores de las corales, pese a ser bajo, duplica al de los directores de banda; en cambio, respecto a la despersonalización, la media de los directores de corales es 0,43 inferior que la de los directores de banda. En la subescala de realización personal, todos los directores obtienen una puntuación similar, siendo 0,25 la diferencia entre sus respectivos promedios.

**Tabla 45**

**Resultados de los directores en el inventario sobre *burnout* según el tipo de agrupación**

<i>Síndrome Burnout</i>		Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
<b>Directores de corales</b> (n = 10)	Media	3,18	1,00	8,25
	Desv. Típica	1,50	0,84	0,58
	Máx.	5,55	2,66	9,16
	Min.	0,92	0,00	7,29
<b>Directores de bandas</b> (n = 10)	Media	1,54	1,43	8,00
	Desv. Típica	0,67	1,30	0,92
	Máx.	2,22	3,33	10,00
	Min.	0,19	0,00	6,88

De acuerdo con los resultados obtenidos en el inventario sobre *burnout* se puede deducir que los directores musicales que están al frente de las agrupaciones musicales, poseen un escaso desgaste emocional provocado por el trabajo con adolescentes. Esto es una clara señal de que se encuentran totalmente inmersos en el proyecto que supone liderar una formación juvenil, lo cual les aporta un elevado nivel de satisfacción profesional.



### 5.2.2.4 Empatía

La empatía es otro factor determinante para el ejercicio de un buen liderazgo. Para conocer el nivel de empatía de los directores participantes hemos empleado el cuestionario TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva), obteniendo un percentil global de 39,25. Este test, como se puede comprobar en la Tabla 46, además de ofrecer una puntuación global, también proporciona información relativa a componentes cognitivos y afectivos de la empatía a través de las subescalas: adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática.

**Tabla 46**  
**Resultados de los directores en el cuestionario TECA**

Empatía (TECA)		Rango Mín. / Máx.	Percentil	Desv. Típ.
<b>Muestra total de directores</b> <b>(n = 20)</b>	Adopción de perspectivas	15 / 60	40	10,72
	Comprensión emocional	10 / 96	49,05	26,71
	Estrés empático	10 / 85	30	18,09
	Alegría empática	10 / 90	50,5	18,63
<b>Total</b>		<b>15 / 85</b>	<b>39,25</b>	<b>18,65</b>

De acuerdo con los resultados, las dos puntuaciones más altas se han obtenido en comprensión emocional y alegría empática. El percentil de 50,5 en alegría empática significa que los directores tienen facilidad para alegrarse por los éxitos ajenos. Por otro lado, el percentil de 49,05 en comprensión emocional es sinónimo de una buena regulación intrapersonal y denota facilidad para la lectura emocional de los demás a partir del lenguaje verbal y corporal, lo que puede contribuir en su totalidad al establecimiento exitoso de relaciones interpersonales. En tercer lugar, encontramos la adopción de perspectivas, con un percentil 40, que subraya un pensamiento flexible y adaptable a diferentes situaciones, así como facilidad para la comunicación y el liderazgo. En último lugar se halla el estrés empático, con un percentil 30, indicativo de que los directores, pese a ser emotivos y cálidos, saben distinguir sus necesidades y emociones de las de los demás, es decir, sintonizan emocionalmente con sus alumnos, pero sin llegar a implicarse excesivamente en sus problemas.

Tal como se puede comprobar en la Tabla 47, estos datos desglosados según la tipología de agrupación presentan pequeñas diferencias. El percentil total obtenido por los directores de banda es ligeramente superior al obtenido por los directores de las corales, concretamente en 3,5 puntos. En cuanto a los valores de las diferentes subescalas del cuestionario TECA, nos encontramos con que en 3 de las 4 subescalas, los directores de bandas obtienen un percentil ligeramente más elevado, sin embargo en la subescala de la alegría empática, los directores de corales superan a los de las bandas.

Tabla 47

Resultados de los directores en el cuestionario TECA según el tipo de agrupación

	Empatía (TECA)	Rango Mín. / Máx.	Percentil	Desv. Típ.
<b>Directores de corales</b> (n = 10)	Adopción de perspectivas	30 / 60	43	7,14
	Comprensión emocional	10 / 96	48,1	25,00
	Estrés empático	10 / 55	24	15,29
	Alegría empática	20 / 90	55	24,49
	<b>Total</b>	<b>15 / 75</b>	<b>37,5</b>	<b>18,87</b>
<b>Directores de bandas</b> (n = 10)	Adopción de perspectivas	15 / 60	37	12,68
	Comprensión emocional	15 / 90	51,2	26,99
	Estrés empático	15 / 85	36	18,68
	Alegría empática	25 / 50	46	7,34
	<b>Total</b>	<b>20 / 85</b>	<b>41</b>	<b>18,27</b>

Las puntuaciones obtenidas en el cuestionario TECA por los directores musicales, independientemente del tipo de agrupación, nos dan a entender que poseen un nivel total de empatía moderado, óptimo para liderar un grupo de adolescentes; pese a ser conscientes y comprender significativamente factores socioemocionales como las emociones de sus alumnos, sus comportamientos, sus necesidades interpersonales, etc., no se implican de forma excesiva en sus problemas y circunstancias; lo que podría, además de interferir en la objetividad profesional, perjudicar el ajuste emocional y la salud mental personal.



**PARTE III:  
APORTACIONES  
FINALES**

---



# Capítulo 6

## Conclusiones

- 6.1.- Conclusiones
  - 6.2.- Límites de la investigación
  - 6.3.- Futuras líneas de investigación
- 

El capítulo 6 servirá para reflejar las conclusiones a las que hemos llegado a partir del marco teórico y el estudio empírico, detallados en la parte I y II del presente documento. El primer apartado lo dedicaremos a exponer las conclusiones propiamente dichas, seguidamente analizaremos las limitaciones con las que nos hemos encontrado durante el proceso de realización de la tesis, y con el fin de que todo el trabajo llevado a cabo sirva como motivación y precedente para próximos estudios, concluiremos el capítulo con la propuesta de ideas para posibles futuras líneas de investigación.



## 6.1 Conclusiones

El desarrollo del marco teórico junto con los resultados obtenidos a través del estudio empírico, todos ellos contrastados con la experiencia profesional y el trabajo de campo llevado a cabo, han servido para sustentar las conclusiones que expondremos a lo largo del presente apartado.

En la primera parte de la tesis, hemos confeccionado un exhaustivo marco teórico para dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones; los cuales nos han permitido fundamentar los objetivos propuestos, así como, el estudio empírico para la consecución de dichos objetivos.

El marco teórico planteado se ha estructurado en torno a tres ejes principales: la educación emocional, los adolescentes y las agrupaciones musicales. De acuerdo con la exposición y el análisis de toda la información expuesta, podemos afirmar que la **educación emocional** consiste en un proceso educativo, continuo y permanente, que tiene como finalidad conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás. Todo ello se llevará a cabo a través de la adquisición y el desarrollo de unas competencias emocionales (conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), que servirán para poder hacer frente de forma adecuada a los diferentes escenarios de la vida, contribuyendo así al aumento del bienestar tanto personal como social. Dicha educación por sus características, ocupará un papel fundamental durante toda la etapa de la adolescencia; periodo muy dinámico por lo que respecta a los cambios tanto externos como internos que se producen en la persona, los cuales siempre se tendrán que ubicar dentro de un marco biológico, histórico y sociocultural determinado.

En la **adolescencia**, la funcionalidad de la música pasa a ocupar un papel capital, de ahí, el binomio inseparable que se establece entre adolescencia y música. El adolescente empieza a tener consciencia que, utilizando la música podrá desarrollar y alcanzar objetivos de carácter socioemocional muy significativos en estas edades, como la formación de la identidad, establecer relaciones interpersonales, autorregularse emocionalmente, aislarse del entorno, entretenerse, etc.

Teniendo en cuenta todas estas características, es lógico que el adolescente que forme parte de una agrupación musical juvenil, donde se combina la práctica musical colectiva y la pertenencia a un grupo social, adquiera y desarrolle capacidades y



competencias tanto de tipo musical como extramusical. Con la etiqueta de “competencias extramusicales” nos referimos a un conjunto de aspectos intrapersonales e interpersonales como: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, trabajo en equipo, cohesión social, sentimiento de pertenencia, competencias prosociales, altruismo, etc.

En lo que concierne al tercer eje de nuestro marco teórico, las **agrupaciones musicales juveniles, concretamente las bandas en la Comunidad Valenciana y las corales en Cataluña**, constituyen un fenómeno asociacionista musical con una dilatada trayectoria iniciada en el s. XIX, que con el tiempo ha ido evolucionando y consolidándose como signo cultural e identitario en sendos territorios. Las agrupaciones musicales sirven como espacio de formación musical, de difusión cultural y de encuentro social. En la actualidad, la continuidad y el progreso de ambos fenómenos en el terreno de los adultos depende, en buena parte, del trabajo realizado por las agrupaciones musicales juveniles, las cuales, además de la formación musical que ofrecen, sirven como vivero para abastecer de músicos a las agrupaciones adultas. De ahí, la importancia de los adolescentes como integrantes de este tipo de formaciones.

Las agrupaciones musicales juveniles inician su andadura en Cataluña a mediados del s. XX, y en la Comunidad Valenciana unas décadas más tarde. Las corales juveniles se originaron con unos fines educativos e identitarios; pretendían aprovechar el canto colectivo, no solo para la formación integral y artística de los jóvenes, sino también para cierta reivindicación nacionalista a través de la defensa y difusión de elementos propios como la cultura y la lengua. Por otro lado, la razón del origen de las bandas juveniles en la Comunidad Valenciana tuvo una finalidad totalmente educativa y funcional; la creación de este tipo de agrupaciones en el seno de las sociedades musicales ya existentes, suponía aumentar la oferta de estudios para poder así dar continuidad y abastecer de músicos a las bandas de adultos.

En cuanto a la estructura y funcionamiento de este tipo de agrupaciones, encontramos diferencias significativas. Las bandas juveniles siguen un formato bastante homogeneizado: todas dependen de una sociedad musical que pertenece a la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMVCV); su principal objetivo es preparar a los alumnos para poder incorporarles a las bandas de adultos; se necesita una destacable inversión tanto económica como de recursos humanos para su funcionamiento; la denominación de “banda infantil” se utiliza para designar

exclusivamente agrupaciones formadas por alumnos cuyas edades oscilan entre 8-12 años, mientras que el término “banda juvenil” se refiere a las compuestas por alumnos entre 12-18 años aproximadamente; sus componentes necesitan de una formación técnico-musical específica para poder ejecutar la partitura con el instrumento; y respecto al aprendizaje, los alumnos adquieren y desarrollan un aprendizaje colectivo o en red.

En cambio, en las corales juveniles catalanas existe una mayor heterogeneidad: hay formaciones independientes y otras inscritas en alguna federación coral (SCIC, FCPC, CJC, FCEC y MCC); bajo la etiqueta “infantil” y “juvenil” podemos encontrar una variada tipología de corales (voces blancas, coral femenina o masculina, intergeneracional...), delimitadas todas ellas por las características fisiológicas que repercuten en la tipología de voz; en muchas corales no se requiere una formación musical específica; la inversión material y económica necesaria para su funcionamiento, en la mayoría de casos, es menor que la requerida en las bandas; puesto que no persiguen un único objetivo común, encontramos diferentes modelos estructurales (agrupaciones independientes, agrupaciones dependientes de otras entidades, agrupaciones formadas en centros musicales específicos y agrupaciones con estructura similar a las bandas). Lo que sí que comparten con las bandas es la adquisición y el desarrollo de un aprendizaje colectivo o en red.

Actualmente, ambas tipologías de agrupaciones viven un momento de esplendor con la existencia de más de 370 bandas juveniles en la Comunidad Valenciana y alrededor de 200 corales, integradas por adolescentes, en Cataluña. No obstante, para mantener este encumbramiento e incluso mejorarlo será necesario velar por sus intereses mediante la oferta de una buena formación integral, en la que tanto adolescentes como sus respectivas familias se sientan partícipes de un mismo proyecto, encabezado por profesionales competentes que sepan motivarlos e ilusionarlos, adaptándose a las necesidades y a los constantes cambios que se dan en el contexto social más próximo. Por lo tanto, el trabajo de toda agrupación, independientemente de la tipología, estará determinado y liderado, en gran parte, por la figura del director.

El director, considerado como el máximo responsable de la agrupación, será el encargado del buen funcionamiento y de la consecución de objetivos propuestos. Para ello, deberá conocer y dominar, tanto competencias de tipo artístico-musicales como competencias socioemocionales; asimismo, tendrá que ser capaz de combinarlas e interrelacionarlas a través de una eficaz combinación de diferentes tipos de liderazgo

(autocrático, semiautoritario, democrático, *laisser faire*, conciliador, organizador, ejemplarizante, *coach*, coercitivo...). De esta forma podrá dar una respuesta efectiva a cada situación y contexto, consiguiendo crear un buen clima de trabajo, en el que todos los componentes de la agrupación se sientan imprescindibles para alcanzar un objetivo común.

Expuestas las principales conclusiones obtenidas a partir del marco teórico y cuyo desarrollo han servido para contextualizar mejor el estudio empírico, pasaremos a centrarnos en las conclusiones extraídas del análisis de los resultados de nuestro estudio.

El objetivo principal que perseguimos con la realización de la presente tesis es el de **conocer, analizar y describir, de forma pormenorizada, el perfil socioemocional de los músicos adolescentes y los directores musicales, integrantes de las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana y los coros juveniles de Cataluña**. Es por ello que el estudio empírico realizado consta de dos grandes bloques: el dedicado a los adolescentes componentes de una agrupación juvenil, y el dedicado a los directores musicales. Para la consolidación de dicho objetivo ha sido necesaria la consecución de objetivos de carácter más específico como: la comparación de resultados entre bandas y corales; la comparación de resultados entre músicos y no músicos; así como, la comparación de resultados entre los directores de las diferentes tipologías de agrupaciones musicales.

Referente al primer bloque, dedicado a los **componentes de las agrupaciones musicales**, hemos considerado oportuno organizar las conclusiones en torno a tres dimensiones interdependientes que caracterizan a cualquier persona: la dimensión personal, la dimensión académico-musical y la dimensión socioemocional, para poder tener una perspectiva global y lograr de esta forma una mejor comprensión del perfil socioemocional de los adolescentes músicos.

En cuanto a la **dimensión personal**, podemos concluir que existen diferencias significativas entre grupos respecto a la variable **género**: en las bandas, el porcentaje de hombres y mujeres es similar; en las corales predominan de forma destacable las mujeres, debido a factores diversos como la muda de voz, la heterogeneidad de agrupaciones y otras razones de género.

La **edad** media en ambas agrupaciones se sitúa en torno a los 14 años. En las corales, nos encontramos con que la cantidad de componentes de edades comprendidas

entre 13 y 16 años es la más abundante; en cambio, en las bandas la edad que predomina son 12 años. Esta diferencia se debe a que en las corales, especialmente las mujeres, suelen formar parte de una misma agrupación durante toda la Educación Secundaria y parte del Bachillerato; mientras que en las bandas juveniles después de los 12 años algunos adolescentes abandonan la práctica instrumental o se incorporan a la banda adulta de su sociedad, acudiendo a las bandas juveniles con menor frecuencia o solo como refuerzos en ocasiones determinadas como conciertos, festivales, etc.

Otro gran bloque analizado, que conforma el perfil global de los adolescentes componentes de una agrupación musical, ha sido la **dimensión académico-musical**. A partir de los datos obtenidos, podemos concluir que existen diferencias significativas entre bandas y corales por lo que respecta a los **conocimientos musicales** y al **lugar donde se adquieren estos conocimientos**. En el caso de las bandas, todos los componentes tienen conocimientos musicales específicos para poder tocar un instrumento, mientras que en las corales, pese a que la mayoría tienen conocimientos musicales específicos, existe un porcentaje del 10% que no posee conocimientos musicales, solamente poseen algunas nociones básicas adquiridas en las aulas de las escuelas de Primaria o los institutos de Secundaria. Como es lógico, para formar parte de una banda juvenil se requiere de una formación teórico-musical e instrumental mínima, que permita al alumno poder interpretar individualmente con su instrumento la partitura exigida por su agrupación; en cambio, en las corales, puesto que existen tipologías de agrupaciones muy diversas, no existe un criterio uniforme en cuanto a los conocimientos musicales necesarios, pero sí que en muchos casos, debido a su carácter *amateur*, no es imprescindible una formación musical específica. Esta diferencia de conocimientos musicales entre los componentes de ambos tipos de agrupaciones, lógicamente repercute en la variable referente al lugar de adquisición de los mismos, ya que las diferencias de porcentajes entre grupos son destacables; aun así, hay que remarcar que tanto los integrantes de las bandas como los de las corales aprenden música mayoritariamente en la amplia red de escuelas de música existente en cada territorio, y en menor proporción en los Conservatorios.

En relación a la **edad de inicio de los estudios musicales y los años de pertenencia a una agrupación**, también encontramos diferencias destacables entre grupos. Mientras que la mayoría de integrantes de las corales suelen empezar a estudiar música antes de los 6 años y poseen una media de experiencia en agrupaciones musicales

de más de 5 años; los componentes de las bandas inician los estudios musicales un poco más tarde y tienen menos experiencia acumulada. En las bandas, el grueso de los integrantes suele tener entre 1 y 5 años de experiencia; en cambio, en las corales conviven miembros con muy distintos años de experiencia. Esto se debe, principalmente, a que los cantores, desde que inician los estudios musicales, suelen pertenecer a una agrupación vocal, y por lo tanto acumulan más años de práctica colectiva; por otro lado, los músicos instrumentistas antes de incorporarse a una banda juvenil necesitan unos años previos de formación técnico-musical y como miembros de ésta suelen permanecer una media de no más de 3-5 años, porque posteriormente pasan a formar parte de una banda adulta.

Con respecto a los **motivos principales por los que los componentes alegan pertenecer a una agrupación musical**, en las bandas y, sobre todo, en las corales, el motivo principal es el placer y el bienestar que se obtiene con ello. La segunda razón escogida, pese a ser motivos profesionales en ambos tipos de agrupaciones, presenta una diferencia destacable en cuanto a porcentajes: en las bandas esta opción triplica a la de las corales. Esto es un claro indicativo de que el aprendizaje de un instrumento musical, junto con la práctica colectiva, pueden ser vistos por muchos adolescentes como una posible salida profesional, hecho que ocurre en menor proporción con el canto.

Siguiendo esta tendencia, los componentes de ambas agrupaciones indican que **lo que más les gusta de una agrupación musical** son las relaciones interpersonales, especialmente a los componentes de las corales. Le siguen en segundo lugar, los conciertos y los actos oficiales, y como ocurría anteriormente, el porcentaje de integrantes de bandas que escogen esta última opción es significativamente más elevado que el de las corales. Así pues, podemos afirmar que en las corales lo que más atrae a sus componentes, además de cantar, son las relaciones sociales, mientras que en las bandas se combina la vertiente social con la músico-profesional.

En cuanto a la opinión sobre **el repertorio interpretado**, los integrantes de ambos tipos de agrupaciones lo valoran de forma similar, con una nota media en torno al 8, siendo un poco inferior la valoración en las bandas. Esta valoración se puede interpretar como que el repertorio escogido por los directores musicales, motiva de forma notable, tanto a los componentes de las corales como a los de las bandas. A pesar de ello, siempre es recomendable ofrecer un repertorio variado y equilibrado que se adapte a las características y los gustos de los integrantes con el objetivo de aumentar su motivación y su rendimiento, aún más si cabe.

Si nos referimos a los datos que conforman la **dimensión socioemocional**, encontramos que tanto las **relaciones interpersonales** que se establecen entre compañeros como la **relación que mantienen los integrantes con sus respectivos directores** son valoradas por los integrantes de bandas y corales, muy positivamente, concretamente con una nota media entorno al 9 y al 8,3, respectivamente. Pese a que la relación director-músico es valorada en ambos tipos de agrupaciones como positiva, en el caso concreto de las corales, esta relación es valorada sensiblemente mejor que en las bandas. Esto puede deberse a la tipología de agrupaciones y al trabajo que se realiza en los ensayos, las bandas suelen ser agrupaciones con muchos integrantes, en las que el contacto con el director no es tan directo como en las corales, constituidas normalmente por un menor número de componentes.

Los integrantes de ambos tipos de agrupaciones valoran su **comportamiento dentro de la agrupación** de forma prácticamente idéntica, indican tener un comportamiento muy bueno, valorándolo en torno al 8,5.

También existe bastante coincidencia de resultados en torno a la **ansiedad o nerviosismo** que se experimenta con la práctica musical colectiva. En ambos tipos de formaciones, los componentes indican no ponerse muy ansiosos, siendo los conciertos y sobre todo cuando se tiene un solo, los momentos en que más nervios se desencadenan. La mayoría de los músicos que experimentan ansiedad, concretamente un 63% en las bandas y un 51% en las corales, indican no conocer estrategias de afrontamiento. El resto de músicos que padecen ansiedad utilizan estrategias relacionadas con técnicas de relajación y distracción. Estos datos son indicadores de la necesidad de trabajar el afrontamiento ante el estrés en el seno de ambas tipologías de agrupaciones. De ahí que podamos concluir que la formación socioemocional de los directores musicales será imprescindible y capital para poder dotar a sus músicos de un amplio abanico de recursos y técnicas de afrontamiento que les ayuden a controlar o canalizar los nervios, favoreciendo de este modo el estado personal de cada integrante así como la interpretación individual y colectiva.

En cuanto a las **emociones que se experimentan con la práctica musical colectiva**, no existen grandes diferencias entre corales y bandas. Durante los ensayos, en ambas agrupaciones predominan, de forma significativa, emociones de valencia positiva y *arousal* variable, es decir, se combinan sensaciones agradables y placenteras con una mayor o menor activación psicofisiológica, desencadenando emociones como la alegría,

la euforia o la relajación. En cambio, durante los conciertos, la dimensión del *arousal* se modifica considerablemente. Mientras que la valencia se mantiene, mayoritariamente, en el polo positivo, el *arousal* de tipo pasivo que predominaba en los ensayos, se transforma en activo, aumentando así la estimulación y proporcionando emociones como la euforia y la sorpresa, y en menor proporción emociones de valencia negativa como la angustia.

Si nos referimos a la **valoración personal sobre los beneficios emocionales que se obtienen por participar en una agrupación musical**, tanto los componentes de las bandas como los de las corales, perciben que la práctica musical colectiva, además de proporcionarles conocimientos musicales, también les ayuda a desarrollar de forma significativa competencias de tipo socioemocional como: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para el bienestar. La valoración media que le atribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales es aproximadamente de 8, siendo un poco más elevada la puntuación en las bandas.

Esta estimación personal se sitúa por encima de los resultados obtenidos a través del **Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE-Sec)**, según los resultados del cual, los componentes adolescentes de una agrupación musical poseen un notable desarrollo de competencias emocionales, cuyo promedio se sitúa en torno a 7,4, siendo la conciencia emocional y la competencia para el bienestar, con un 8,1 y 7,9, respectivamente, las dimensiones más consolidadas, y en menor grado, encontramos la autonomía emocional, cuya puntuación es 6,8. Aunque el desarrollo de competencias de este tipo es ligeramente superior en las bandas, no existen diferencias significativas entre agrupaciones.

En cambio, sí que apreciamos diferencias destacables entre los grupos de **adolescentes músicos y adolescentes no músicos** en lo concerniente a los resultados del QDE-Sec. De acuerdo con el análisis de varianza entre los resultados obtenidos, se puede concluir que **los componentes adolescentes de una agrupación musical desarrollan más competencias socioemocionales que los no músicos**, ya que la puntuación global y los promedios que se obtienen en cada una de las dimensiones analizadas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para el bienestar) se sitúan más de un punto por encima respecto a las puntuaciones obtenidas por los adolescentes no músicos, llegando incluso a una diferencia de 1,8 en la regulación emocional. Estos resultados apuntan a que la práctica musical colectiva, además de proporcionar competencias específicas de tipo musical,

también puede contribuir de forma destacable a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales favorecerán el crecimiento personal y el aumento del bienestar, tanto individual como social.

En relación a las **capacidades para ejercer un buen liderazgo**, existen diferencias remarcables entre los componentes de las bandas y de las corales. De acuerdo con los resultados del cuestionario LID, la mayoría de integrantes de las bandas demuestran tener unas buenas aptitudes para ejercer de líderes, en cambio, en las corales, pese a que existe un nutrido número de componentes que también las tienen, el grueso de los cantores indica poseer unas capacidades moderadas, es decir, los adolescentes instrumentistas poseen más “madera” de líder que los cantores.

Respecto a la comparación de las habilidades de liderazgo que poseen adolescentes músicos y adolescentes no músicos, encontramos que existen diferencias significativas. **El grupo de adolescentes músicos con altas capacidades para ejercer de líder duplica, con un porcentaje del 55%, al grupo de los adolescentes no músicos con altas capacidades, cuyo porcentaje es 26%**. Esto puede ser un indicio de que en el seno de las agrupaciones musicales juveniles se desarrollan y consolidan capacidades de tipo socioemocional relacionadas directamente con el liderazgo, como por ejemplo iniciativa, esfuerzo, optimismo, autoconfianza, motivación, trabajo en equipo, empatía, capacidad de consecución, gestión de conflictos, etc.

Otro aspecto analizado ha sido la **satisfacción vital**, y de acuerdo con los resultados obtenidos, tanto instrumentistas como cantores indican mayoritariamente sentirse satisfechos o muy satisfechos con la vida. Sin embargo, existen algunas diferencias entre ambos grupos, pues mientras que en las corales los porcentajes de integrantes satisfechos y muy satisfechos son prácticamente iguales, en las bandas la mayoría de músicos, con más de un 68%, muestran sentirse muy satisfechos con la vida.

La diferencia sobre la estima de satisfacción vital entre los grupos de músicos y no músicos es muy significativa. La mayoría de músicos, como hemos comentado, se sienten satisfechos o muy satisfechos con la vida, en cambio, el porcentaje mayoritario de no músicos se acumula, principalmente, en las opciones de ligeramente satisfechos y satisfechos. Así pues, podemos concluir que **los adolescentes músicos indican tener mejor satisfacción vital que los no músicos**. La práctica musical colectiva en la adolescencia puede que ocupe, en algunos casos, una pequeña parcela en la vida, sin embargo, en la mayoría es una de las principales actividades de ocio en las que se coincide



con amigos, se disfruta haciendo música, se trabaja colectivamente..., repercutiendo todo ello en la valoración propia que cada individuo hace sobre su situación en la vida.

El último apartado que compone la dimensión socioemocional de los adolescentes músicos hemos estimado oportuno dedicarla a la **motivación académica**, en la que tanto instrumentistas como cantores coinciden en mostrar una alta predisposición en torno a las actividades académicas. En cambio, estos resultados contrastan significativamente con los obtenidos por el grupo de adolescentes no músicos, puesto que **los adolescentes músicos obtienen unas puntuaciones sustancialmente mejores**. El aprendizaje musical, la cultura del esfuerzo, el trabajo en equipo y otros factores intrínsecos de las formaciones musicales juveniles pueden influir positivamente en el desarrollo de la motivación académica y por consiguiente en los resultados de los estudios obligatorios.

Los **directores musicales** son los agentes protagonistas del segundo gran bloque de nuestra investigación. Igual como hemos hecho con los componentes adolescentes, este segundo bloque hemos considerado pertinente organizarlo en torno a tres dimensiones interdependientes que hemos analizado: la dimensión personal, la dimensión académico-musical y la dimensión socioemocional; para poder así, tener una visión global y de esta forma conseguir una mejor comprensión del perfil socioemocional de los directores musicales.

En las variables que conforman la **dimensión personal** de los directores, encontramos que respecto al **género** existen diferencias destacadas, puesto que en las bandas un 100% de los directores son hombres, frente a las corales, donde los porcentajes entre hombres y mujeres están a la par. A pesar de que la muestra de nuestro estudio es muy reducida respecto al total de la población de directores existente, los porcentajes obtenidos sí que pueden considerarse como representativos. Por ello, podemos concluir que en el territorio valenciano, el porcentaje de directores de bandas juveniles está conformado, prácticamente en su totalidad, por hombres, mientras que el porcentaje de directores de corales juveniles en Cataluña es más equitativo entre hombres y mujeres.

En referencia a la **edad** media de los directores, en las corales se sitúa en torno a los 47 años mientras que en las bandas no llega a los 40. Pese a que el promedio de edad de los directores de ambos tipos de agrupaciones no dista de forma significativa, hay que matizar que el grueso de los directores de bandas juveniles no supera los 40 años, ya que la dirección de este tipo de entidades suele servir como proceso formativo transitorio, para poder con la adquisición de cierta experiencia, optar a la dirección de una banda

adulta; en cambio, la dirección de corales suele ser un fin en sí mismo. Este hecho también repercute en los **años de experiencia al frente de una agrupación musical** y en los **años de permanencia en una misma agrupación**, pues los directores de corales juveniles acumulan más años de experiencia dirigiendo agrupaciones musicales y suelen permanecer más tiempo en una misma agrupación, llegando a duplicar el número de años con respecto a los directores de bandas juveniles.

En relación a los **estudios académicos** también encontramos diferencias significativas, mientras que el director de banda tiene un perfil académico muy homogéneo, caracterizado por la posesión de un título superior de conservatorio, los estudios académicos de los directores de corales son muy variados e incluso algunos de ellos no tienen relación ninguna con la música. Esta pluralidad es un claro reflejo de la heterogeneidad de las agrupaciones vocales existentes; éstas, dependiendo de los objetivos que persigan, necesitarán un determinado perfil de director.

Estrechamente relacionado con la formación académica y ya como elementos integrantes del segundo ámbito analizado: **el ámbito académico-musical**; nos encontramos que la **formación musical** que poseen los directores de las corales es muy diversa y de menor cualificación académica, comparada con la de los directores de bandas. En cambio, la **formación musical específica sobre dirección de agrupaciones**, en ambos casos, es bastante heterogénea; un 80% de directores, tanto en bandas como en corales, indican poseer estudios específicos de dirección, frente a un 20% que no los tienen. Mientras que en las corales, la mayoría de directores indican que estos estudios los han obtenido a través de una formación no reglada como cursillos o clases particulares, en las bandas hay un porcentaje similar de directores que han adquirido sus estudios de forma reglada en conservatorios y de forma no reglada.

De toda esta información se puede concluir que la homogeneidad de formación académica y musical de los directores de bandas juveniles se debe, principalmente, a la similitud estructural y logística que se da en las agrupaciones instrumentales de la Comunidad Valenciana. Éstas, pese a ser canteras de las bandas adultas, establecen cada vez con más frecuencia, el requisito de poseer un título superior de música para hacerse cargo de dichas agrupaciones; por una parte, porque se necesita de unos conocimientos instrumentales específicos, y por otro lado, porque existe una gran oferta de músicos profesionales a lo largo de todo el territorio. En el caso de las corales, como hemos comentado, la formación global de los directores variará dependiendo del tipo de

agrupación que lideren; debido a las múltiples tipologías de formaciones vocales existentes se requerirá de unos conocimientos musicales mínimos, más o menos específicos.

Siguiendo esta tendencia de homogeneidad en las bandas y heterogeneidad en las corales, encontramos que ningún director de banda juvenil tiene como **profesión principal** la dirección musical, ya que la **remuneración económica** media que se obtiene por ejercer dicha profesión no supera el 14% del total de su salario mensual y por ello, lo compaginan con otras profesiones como la docencia o la interpretación. En cambio, en las corales, un porcentaje del 40% de directores indica dedicarse principalmente a la dirección de agrupaciones juveniles. Pese a ello, existen diferencias significativas entre la remuneración económica que reciben; un 20% manifiesta trabajar de forma voluntaria sin ánimo de lucro y en otros casos, la cantidad económica que reciben supera el 50% de su salario mensual. La significativa diferencia entre la remuneración que reciben los directores de las corales se debe principalmente a la pluralidad de tipos de formaciones vocales. Por una parte, existen formaciones *amateurs* en las que el director no obtiene ningún tipo de compensación económica y, por otro lado, encontramos formaciones semiprofesionales, tal y como refleja el salario que reciben los directores que están al frente de éstas. En las bandas esta diferencia es menor y se debe, principalmente, a la organización interna de cada agrupación; mientras que en algunas formaciones el director es un miembro de la banda sénior que recibe una pequeña compensación o no cobra por hacerse cargo de la banda juvenil, en otras, el director forma parte de la plantilla de la escuela de música y recibe un salario equivalente o semejante al de una clase colectiva.

Estas diferencias también se hacen patentes si analizamos las **condiciones laborales** que se les ofrecen a los directores. En las bandas, un 70% indica no tener ningún contrato laboral y en las corales un 50%. Además de las diferencias estructurales y logísticas, estas condiciones también se deben a la consideración de la gran mayoría de agrupaciones musicales como entidades culturales, las cuales quedan excluidas de todo ánimo de lucro.

Por lo que respecta a la **motivación del repertorio** que se interpreta, los directores de ambos tipos de agrupaciones opinan que el repertorio escogido motiva a sus músicos de forma notable, con una media en torno al 8,4; un resultado 0,5 puntos mayor que la misma opinión en los músicos.

En referencia al tercer ámbito analizado, el **ámbito socioemocional del director**, encontramos que los directores coinciden de forma significativa con las opiniones de sus músicos respecto a las dinámicas y las relaciones que se establecen en el seno de las agrupaciones musicales. Valoran muy positivamente, entre 8,5 y 9, las **relaciones interpersonales** entre sus integrantes, **la actitud o el comportamiento de éstos** y las **relaciones personales que mantienen con sus músicos**. Estas coincidencias nos pueden llevar a la conclusión de que todos los agentes que participan en una agrupación juvenil, director y músicos, son conscientes y comparten una misma visión positiva sobre la vertiente socioemocional que se cultiva y se desarrolla en la práctica musical colectiva.

En cuanto a la valoración sobre el **nerviosismo que experimentan los directores**, no existen diferencias significativas entre los directores de ambos tipos de agrupaciones, la media total se sitúa en torno al 2, siendo ligeramente superior la ansiedad experimentada por los directores de coral. En ambos casos, este nerviosismo se expresa, principalmente, por la sensación de falta de tiempo y preparación antes de los conciertos; por no aprovechar correctamente el tiempo en los ensayos; por la responsabilidad que recae sobre ellos; por la actitud y el comportamiento de algunos de los componentes durante algunos ensayos y por la presión de la competitividad cuando se asiste a cualquier certamen o concurso.

Para hacer frente a este nerviosismo, la mayoría de directores afirman combinar **estrategias de afrontamiento** ante el estrés basadas en la relajación a través de la respiración consciente, junto con técnicas de distracción como realizar una pausa, cambiar de pieza, variar la metodología de aprendizaje, etc.

En relación a las **emociones experimentadas** durante la práctica de la dirección, encontramos que en los ensayos predominan mayoritariamente emociones de valencia positiva y *arousal* activo, como alegría, sorpresa o euforia, y en menor medida emociones de valencia negativa y *arousal* pasivo como tristeza, angustia o relajación. Estas últimas durante los conciertos tienden a desaparecer, predominando emociones placenteras combinadas con mucha activación psicofisiológica.

Con la información recopilada, y contrastados los datos entre directores y músicos, podemos concluir que las emociones experimentadas por los directores en los ensayos, lógicamente, distan de las emociones que viven los componentes de las agrupaciones. El director es la persona que se encarga de liderar y motivar a su agrupación, lo cual requiere una mayor estimulación psicofisiológica reflejada en la

vivencia de emociones de *arousal* activo. En cambio, en los conciertos esta diferencia entre emociones experimentadas tiende a igualarse, ya que directores y músicos experimentan de forma general emociones de valencia positiva y *arousal* activo, suscitadas por la interpretación musical en directo.

Por lo que concierne a la **opinión personal sobre los beneficios socioemocionales**, los directores coinciden en señalar que la pertenencia a una agrupación musical juvenil, desde su punto de vista, puede ayudar a mejorar de forma destacable el desarrollo de competencias socioemocionales, valorándolas con una media de 8,4, especialmente aquellas relacionadas con la competencia social, a la que le otorgan un 8,9.

Como es natural, en ambos tipos de agrupaciones, la gran mayoría de directores, con un 75%, manifiesta tener una excelente **capacidad de liderazgo**, mientras que el 25% restante señala tener una capacidad moderada-alta.

En cuanto a la **satisfacción vital**, el perfil del director de una agrupación juvenil se caracteriza por tener un elevado nivel de satisfacción vital, lo cual denota que se sienten altamente felices y conformes con su vida. La mayoría de directores indican sentirse satisfechos y muy satisfechos con la vida con un 35% y un 55%, respectivamente. No existen diferencias significativas entre los directores de bandas y corales. Esta satisfacción también se refleja en los niveles de **desgaste profesional**; según los resultados obtenidos en el inventario sobre el *burnout*, podemos concluir que los directores de agrupaciones musicales juveniles padecen en su gran mayoría un desgaste laboral insignificante o nulo, en el que el agotamiento emocional que se experimenta es muy escaso comparado con otras profesiones que trabajan también con adolescentes. Además, la total inmersión en el proyecto que supone liderar una formación musical les aporta un elevado nivel de realización personal. No obstante, los directores de agrupaciones corales presentan un desgaste profesional ligeramente más elevado que los directores de banda.

En lo que concierne a la **empatía afectiva y cognitiva**, los directores de ambos tipos de agrupaciones demuestran tener un nivel de empatía moderado, óptimo para liderar una agrupación adolescente. Una empatía moderada significa ser conscientes y comprender significativamente las emociones y situaciones de los demás, es decir, el director conocerá las emociones de los músicos que están a su cargo, sus comportamientos, sus necesidades interpersonales, etc., pero no se implicará de forma

excesiva en sus problemas y circunstancias, lo cual podría, además de interferir en la objetividad profesional, perjudicar el ajuste emocional y la salud mental personal.

**A modo de síntesis y a la luz de los resultados obtenidos** podemos afirmar que las agrupaciones musicales juveniles, concretamente las bandas en la Comunidad Valenciana y las corales en Cataluña, son entidades muy bien valoradas por todos sus componentes; donde se desarrollan de forma destacable, además de conocimientos musicales, competencias de tipo socioemocional relacionadas con el sentimiento de pertenencia, la cohesión social, el respeto, la convivencia, la automotivación, la responsabilidad, la regulación emocional, el trabajo en equipo, el liderazgo, la identidad personal, la experimentación y apreciación de emociones estéticas, etc. Competencias, todas ellas, muy importantes y significativas durante el periodo de la adolescencia porque pueden extrapolarse a los diferentes escenarios de la vida. De ahí que concluyamos que la práctica musical colectiva junto con la pertenencia a una agrupación musical juvenil puede servir como recurso para el desarrollo y enriquecimiento tanto cognitivo como socioemocional de la persona, en definitiva, para la formación integral y artística del adolescente y la mejora de su bienestar personal y social.

Sin embargo, las diferencias existentes entre la práctica instrumental y la práctica coral, así como los objetivos propuestos por bandas y corales, de acuerdo con los resultados obtenidos, parece que repercuten de alguna manera en el nivel de desarrollo y la consolidación de algunas las citadas competencias.

La pertenencia a una banda requiere de un aprendizaje sistémico en el que se combinan lenguaje musical, técnica instrumental y práctica colectiva, todo ello implica una dedicación, un esfuerzo y un trabajo personal riguroso, que bien orientado por progenitores, profesores y directores musicales puede influir de forma positiva en la adquisición equilibrada de competencias tanto socioemocionales como profesionales. Asimismo, las bandas juveniles en su totalidad, pese a proponerse diferentes objetivos específicos que se adapten a las particularidades de cada formación, comparten un objetivo principal que consiste en motivar a sus integrantes a través de la interpretación colectiva y el trabajo cooperativo. Esta motivación será imprescindible para que los adolescentes continúen con la práctica instrumental y adquieran cierta experiencia que les permita poder incorporarse posteriormente a la banda de adultos, con un nivel musical cuanto más alto mejor. La combinación de todos estos elementos puede repercutir en el devenir de sus componentes, ya que el trabajo cualificado junto con la proposición de

objetivos motivadores, además de ofrecer una buena formación musical y una posible salida laboral, también contribuirá significativamente, ya sea de forma consciente o inconsciente, al desarrollo personal de cada músico.

En el caso de las corales, la formación musical de sus integrantes, generalmente no requiere de un aprendizaje musical tan específico como el exigido a los componentes de las bandas; esta es la razón por la que el desarrollo de competencias profesionales en los cantores suele ser menor. Además, debido a la heterogeneidad de corales existentes, los objetivos musicales propuestos por cada agrupación son muy diversos, predominando muchas veces la vertiente social sobre la musical. Todo ello repercutirá en la adquisición de competencias tanto musicales como socioemocionales, pues pese a darse un desarrollo competencial significativo en sus componentes, éste suele ser inferior con respecto al de los músicos de las bandas.

Así pues, parece ser que la consolidación de los aprendizajes musicales específicos lleva intrínseco el desarrollo de competencias socioemocionales; el esfuerzo, la dedicación, la automotivación o la autoestima que requiere la práctica instrumental y la interpretación colectiva influirán directamente en el desarrollo personal.

Estas diferencias entre agrupaciones posiblemente se puedan subsanar con una mayor profesionalización del tejido coral existente en Cataluña, en el que el carácter aficionado de este tipo de agrupaciones no tiene por qué repercutir negativamente en el compromiso y el trabajo riguroso de todos los integrantes del proyecto que se lleve a cabo. Todo ello se conseguirá conjugando la buena voluntad y la implicación de las familias junto con una formación de calidad tanto por parte de los integrantes como de los directores musicales. Como hemos podido comprobar durante todo el estudio de campo realizado, algunas de las corales juveniles ya han conseguido esta simbiosis de forma perfecta, tal y como refleja la motivación de sus integrantes y los resultados artísticos obtenidos, por ello deberían considerarse como modelos a seguir; tanto en la vertiente personal como en la musical alcanzan niveles extraordinarios, difíciles de superar.

Independientemente de la tipología de agrupación, el director musical siempre desempeñará una función capital, ya que es la persona encargada de liderar el proyecto común en el que todos trabajarán por el bien colectivo. Éstos demuestran tener unas excelentes capacidades para ejercer de líderes, prueba de ello son las valoraciones positivas realizadas por sus músicos y el notable desarrollo de competencias

socioemocionales. Sin embargo, tanto la mejora de la motivación de sus músicos como el nivel artístico de la agrupación que dirigen, dependerán en gran parte, de una formación constante y permanente imprescindible en cualquier líder y docente. El éxito personal y colectivo pasa por saber combinar el desarrollo y la consolidación de competencias artístico-musicales junto con competencias de tipo socioemocional, las cuales se adquirirán a través de una consciente formación emocional, imprescindible para liderar de forma adecuada cualquier agrupación.

Las bandas y las corales juveniles en las que participan de forma directa o indirecta músicos, directores, profesores, representantes, familiares, etc., realizan una función social, emocional, educativa y cultural que muchas veces se infravalora o pasa desapercibida entre la sociedad actual. Por eso es necesario a través de resultados como los expuestos, impulsar la investigación con el fin de difundir todos los beneficios que aporta la práctica musical y acabar por una vez con el desconocimiento tanto académico como social existente, haciendo valer la música ante las instituciones políticas y educativas.



## 6.2 Límites de la investigación

A lo largo de la realización de la presente tesis, han ido surgiendo cuestiones y dudas acerca de aspectos que podrían limitar tanto el desarrollo del marco teórico como el estudio empírico. Durante todo el proceso de investigación hemos ido subsanando el máximo de errores y limitaciones posibles, aun así, somos conscientes de la existencia de limitaciones, las cuales tendremos en cuenta para la realización de futuros trabajos con el objetivo de mejorar tanto el proceso de investigación como los resultados obtenidos.

La redacción del marco teórico, confeccionada a partir de un amplio análisis bibliográfico, ha servido para exponer la información más relevante y la interrelación que mantienen la educación emocional, la adolescencia y las agrupaciones musicales entre sí, ofreciendo así una visión global del fenómeno investigado. Esta visión global nos ha obligado a descartar información y no nos ha permitido profundizar en algunos aspectos que puedan ser considerados también relevantes. En relación a la educación emocional y a la adolescencia ha resultado difícil acotar la información expuesta, pues son constructos complejos en constante cambio sobre los cuales existe cantidad muy destacable de información. En cambio, en relación a las corales y a las bandas juveniles hemos encontrado algunos documentos referentes a la historiografía, pero prácticamente ninguna información referente a su estructura y organización, de ahí que hayamos tenido que llevar a cabo un exhaustivo trabajo de campo para conocer a fondo todo este terreno virgen, sin tener la posibilidad de contrastar los resultados obtenidos con investigaciones previas.

En referencia al estudio empírico, la limitación más remarcable ha sido la amplitud de la muestra. Pese a obtener una muestra total de 655 adolescentes integrantes de una agrupación juvenil, somos conscientes que es una proporción pequeña con respecto a la magnitud de la población existente en la Comunidad Valenciana y Cataluña. Esta limitación se debe principalmente a razones económicas y de tiempo, obtener una muestra representativa de la población total de adolescentes músicos hubiera supuesto una dedicación exclusiva y unos elevados gastos, imposibles de compaginar con la actividad profesional.

Pese a ello, la homogeneidad estructural y logística que caracteriza a las bandas juveniles de la Comunidad Valenciana sí que nos sirve para conocer con detalle cómo son estas agrupaciones y el perfil de sus integrantes, tanto músicos como directores, es decir,

se pueden considerar los resultados obtenidos como representativos. En cambio, la pluralidad de corales existentes y la heterogeneidad que se da en cuanto a su organización y los objetivos que persiguen, quizás requiera de un estudio más amplio y pormenorizado; los resultados obtenidos nos pueden ayudar a obtener una foto panorámica sobre la situación actual que viven dichas agrupaciones y sus integrantes, aunque sería interesante poder hacer un zoom y profundizar en algunos aspectos a través de una investigación con una muestra mayor.

También hemos limitado las variables estudiadas, ya que el desarrollo de competencias emocionales, como hemos comprobado, consiste en un complejo proceso multifactorial en el que la pertenencia a una agrupación y la práctica musical colectiva pueden ayudar a la adquisición y la consolidación de éstas, pero posiblemente también influyan otros factores, que habría que estudiar y correlacionar, como el nivel socioeconómico o los estudios de los progenitores, etc. Asimismo, se podría haber ensanchado el estudio de nuestros resultados estableciendo correlaciones entre las variables propuestas como el desarrollo de competencias según el sexo o la edad, etc., pero como en toda investigación de este calibre, hemos tenido que limitar el alcance de los resultados.

Al tratarse de una investigación sin precedentes, otra limitación que posiblemente se pueda subsanar con los años ha sido la falta de contraste de resultados con otras investigaciones similares, que tengan como protagonistas a las agrupaciones musicales juveniles.

### 6.3 Futuras líneas de investigación

Con esta tesis pretendemos marcar un punto de inflexión acerca del análisis sobre el papel socioemocional que juegan las agrupaciones musicales en la Comunidad Valenciana y Cataluña, dos territorios donde la práctica musical colectiva, como hemos comprobado, va más allá de la obtención de conocimientos musicales. Por esta razón esperamos que sirva de precedente para la realización de más tesis y estudios, que se encarguen de indagar y demostrar la importancia de este tipo de formaciones, tanto a nivel cultural e identitario como a nivel socioemocional.

En cuanto a la propuesta de futuras líneas de investigación, sería interesante realizar un estudio similar con agrupaciones infantiles y agrupaciones adultas, para poder así comparar resultados y conocer, con más detalle, cómo se da el desarrollo de competencias emocionales en las distintas tipologías de agrupaciones musicales. Este tipo de estudio también se podría llevar a cabo de forma longitudinal, para conocer cómo se adquieren y se consolidan competencias a lo largo de los años.

De la misma forma, consideramos de gran interés la realización de una comparativa entre formaciones musicales juveniles de diferentes territorios y diferentes tipologías (orquestas juveniles, *big bands*, etc.), tanto nacionales como internacionales, con el fin de conocer si el fenómeno consolidado de agrupaciones musicales presente en Cataluña y la Comunidad Valenciana influye de alguna manera en la formación de sus integrantes o, por el contrario, todas las agrupaciones musicales, independientemente del contexto donde se ubican y la tipología, desempeñan la misma funcionalidad.

También, será importante que los directores musicales, máximos responsables de las agrupaciones que lideran, a partir de los datos obtenidos se encarguen de elaborar propuestas curriculares dinámicas que se adapten a las características de sus agrupaciones y sus integrantes, para mantener y ampliar su motivación. De este modo los jóvenes podrán adquirir una formación competencial global basada en la combinación de conocimientos musicales y socioemocionales que se puedan extrapolar a los diferentes escenarios de la vida y repercutan positivamente en su bienestar personal y social.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Acklin, A. I. (2009). *The effect of conducting on ensemble performance: a "best-evidence" synthesis*. Tesis doctoral. Florida State University. Recuperado de <http://diginole.lib.fsu.edu/etd>
- Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 200-222). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Adam, B. (1986). *Las Bandas de Música en el Mundo*. Madrid: Sol Editorial.
- Aguado, L. (2007). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguirre, A. (1994). Psicología de la adolescencia. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 5-42). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Álvarez del Castillo, J. L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales e informales. En M. M. Del Pozo (Coord.), *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* (pp. 109-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. Washington: APA.
- Andreu, M. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/96516>
- Anolli, L. (2010). *El optimismo: Aumenta la energía y mejora la calidad de vida*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Antonietti, A. y Colombo, B. (2014). Musical thinking as a kind of creative thinking. En E. Shiu (Ed.), *Creativity Research. An inter-disciplinary and multi-disciplinary research handbook* (pp. 233-246). Nueva York: Routledge.
- Apfelstadt, H. (1997). Applying leadership models in teaching choral conductors. *Choral Journal of the American Choral Directors Association*, 3 (8), 23-30.
- Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en el s. IV a. C.).

- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (10), 774-783.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson.
- Arnold, M. B. (1970). *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. Nueva York: Academic Press.
- Artís, P. (1990). *El cant coral a Catalunya (1891-1979)*. Barcelona: Barcino.
- Asensi, E. (2010). *El fenomen de les bandes de música valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/38551>
- Asensi, E. (2013). *Música, mestre! Les bandes valencianes en el tombant del segle XIX*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Astruells, S. (2003). *La banda municipal de Valencia y su aportación a la historia de la música valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0520104-124724/>
- Averill, J. (1997). The emotions: An integrative approach. En R. Hogan, J. Johnson, J. Briggs y S. Briggs (Comps.), *Handbook of personality psychology* (pp. 513-541). Nueva York: Academic Press.
- Avia, M. D. y Sánchez, M. L. (1995). *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Ávila de Encío, C. (2012). *Cuestionario LID*. Recuperado de [http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario\\_liderazgo.doc](http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario_liderazgo.doc)
- Aviñoa, X. (2000). La vida musical vuitcentista. En X. Aviñoa (Dir.), *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear. Del Romanticisme al Nacionalisme*, Vol. 3 (pp. 13-55). Barcelona: Edicions 62.
- Aviñoa, X. (2009). El cant coral als segles XIX i XX. *Catalan Historical Review*, 2, 203-212.
- Baltá, P. (2011). Elogi de la feina ben feta dels Cors de Clavé. *Fulls Candelians*, 4, 1-4. Recuperado de [http://www.fundaciocandel.org/html/ct/activ\\_04\\_full.asp?id=8](http://www.fundaciocandel.org/html/ct/activ_04_full.asp?id=8)
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological wellbeing*. Tesis doctoral inédita. Rhodes University.

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2015). *Reuven Bar-On*. Recuperado de <http://www.reuvenbaron.org>
- Bar-On, R. y Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Nueva York: MHS.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. y Avolio B, J. (1993). Transformation Leadership: A response to critiques. En M. M. Chemers y R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academia Press.
- Basseches, M. (2005). The Development of Dialectical Thinking as an Approach to Integration. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, 1, 47-63.
- Battisti, F. y Garofalo, R. (1990). *Guide to score study for the wind band conductor*. Lauderdale, FL: Meredith Music Publications
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/35772>
- Berger, K. S. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.



- Bernal, J. L. y Gil, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 33-39.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2002a). *Educación emocional y bienestar* (ed. rev.). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002b). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-183). Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea
- Bisquerra, R. (2017). *Rafael Bisquerra*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bonastre, C. (2015). *Expresividad y emoción en la interpretación musical*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/669686>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R., Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, M. M. (1994). Emotional memory: A dimensional analysis. En S. H. M. van Goozen, N. E. van de Poll y J. A. Sergeant (Eds.), *Emotions. Essays on Emotion Theory* (pp. 97-134). Hillsdale: Erlbaum.
- Bringué, X. y Sábada, C. (2011). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-95.
- Brufal, J. D. (2008). *Estudio de la trayectoria en educación musical de los componentes de sociedades musicales de Alicante: Vega Baja, Medio y Alto Vinalopó*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/9901>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Calderón, D. (2014). La práctica en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En J. Gustems (Ed.), *Arte y bienestar* (pp.75-83). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Calderón, D., Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Liderazgo y música: la figura del director. *Arts Educa*, 10, 16-27.
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.
- Campbell, D. (1997). *The Mozart Effect: tapping the power of music to heal the body, strengthen the mind, and unlock the creative spirit*. Nueva York: Avon Books.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange's theory of emotion: a critical examination and an alteration. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Eds.), *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carbonell, J. (2000a). El cant coral. En X. Aviñoa (Dir.), *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear. Del Romanticisme al Nacionalisme, Vol. 3* (pp. 147-186). Barcelona: Edicions 62.

- Carbonell, J. (2000b). *Josep Anselm Clavé i el naixement del cant coral a Catalunya (1850-1874)*. Cabrera de Mar: Galerada.
- Carbonell, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, 63 (214), 485-503.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Castanyer, O. (2014). *Aplicaciones de la asertividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 23-35.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Cattell, R. B. y Cattell, M. D. (2005). *Manual HSPQ: cuestionario de personalidad para adolescentes*. Madrid: Tea Ediciones.
- Cervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Chamorro-Premuzic, T., Goma-i-Freixanet, M., Furnham, A. y Muro, A. (2009). Personality, Self-estimated intelligence, and uses of music: A Spanish replication and extension using structural equation modeling. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 3 (3), 149-155.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de [www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf](http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf)
- Chung, B. (2010). Music making and the Well Tempered Life. *Understanding Our Gift*, 22 (4), 3-5.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. y Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1 (1), 19-34.

- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Cohen, R. S. (1997). *The Musical Society Community Bands of Valencia, Spain: A global study of their administration, instrumentation, repertoire and performance activities*. Tesis doctoral inédita. Chicago: Northwestern University.
- Cohen, R. S. (1999). Community Ensemble Music as a Means of Cultural Expression in the Catalan-Speaking Autonomies of Spain. En D. Dougherty y M. M. Azeveda (Eds.), *Multicultural Iberia: Language, Literature and Music* (pp. 230-251). Berkeley: University of California Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coleman, J. B. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2015). *Social and Emotional Learning Core Competencies*. Recuperado de <http://www.casel.org/>
- Collins, W. A. y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationship and influences. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Colom, A. J. (1997). Las instituciones educativas no formales. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 315-338). Barcelona: Ariel Educación.
- Colom, A. J. (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. En F. Etxeberría (Coord.), *Calidad, equidad y educación* (pp. 79-100). San Sebastián: Erein.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista De Educación*, 338, 9-22.
- Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Maryland: Scarecrow Press.
- Colson, J. F. (2015). *Rehearsing: Critical Connections for the Instrumental Music Conductor*. Maryland: Scarecrow Press.

- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 5, 63-80.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press Pub.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ. Emotional intelligence in Leadership & Organizations*. Nueva York: The Berkley Publishing Group.
- Corals Joves de Catalunya (CJC). (2016). *Corals Joves de Catalunya*. Recuperado de <http://www.coralsjoves.cat/>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cornut, G. (Coord.). (2002). *Moyens d'investigation et pedagogie de la voix chantée*. Lión: Symétrie.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia: herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Corral, A. (2003). El mundo intelectual del adolescente. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 203-223). Barcelona: Editorial UOC.
- Costa, M., Fine, P. y Ricci, P. E. (2004). Interval Distributions, Mode, and Tonal Strength of Melodies as Predictors of Perceived Emotion. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22 (1), 1-14.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18 (1), 111-134.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/2023>

- Cremades, R., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 293-318.
- Croom, A. M. (2011). Music, Neuroscience, and the Psychology of Well-Being: A Précis. *Frontiers in Psychology*, 2 (393). Recuperado de <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00393>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper & Row.
- Cucó, J. (Dir.). (1993). *Músicos y festeros valencianos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Culp, M. E. (2015). Improving Self-Esteem in General Music. *General Music Today*, 29 (3), 19-24.
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Davis, A. (1944). Socialization and adolescent personality. En N. B. Henry y H. E. Jones (Eds.), *Adolescence, Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n° 43, part I (pp.198-216). Chicago: University of Chicago Press.
- De la Ossa, M. A. (2009). *La música en la guerra civil española*. Tesis doctoral. Cuenca: Universidad de Catilla-La Mancha. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/999>
- De Llanos, E. (1994). La corporalidad adolescente. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 65-75). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.
- Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza, *Diari Oficial de la Generaltat de Catalunya*, 1819, 7373.
- Decreto 25/2008, de 29 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés. *Diari Oficial de la Generaltat de Catalunya*, 5060, 8324-8393.
- Decreto 1987/1964, de 18 de junio, sobre reglamentación de centros no oficiales de Enseñanzas Artísticas. *Boletín Oficial del Estado* 168, 9074-9075.

- Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7063, 20216-20222.
- Del Valle, A. I. (2001). Coyunturas vitales y visiones del mundo en los jóvenes. *Documentación Social*, 124, 31-52.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33 (6), 543-551.
- Díaz, M (2004). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/12201>
- Diener, E. (2016). *Ed Diener*. Recuperado de <http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/SWLS.html>
- Diener, E. y Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (5), 1105-1117.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Smith, H. y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 130-141.
- Dorado, M. (2005). ¿Tribus urbanas? En E. Domènech-Llaberia (Ed.), *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia* (pp. 271-286). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Drucker, P. F. (2001). *The Essential Drucker*. Nueva York: Harper Collins.
- Duque, H. (2005). *Autoestima en la vida familiar*. Bogotá: Sociedad de San Pablo.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eder, D. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Eerola, T., Friberg, A. y Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues. *Frontiers in Psychology*, 4 (487), 1-12.

- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. En R. J. Davidson y A. Harrington (Eds.), *Visions of compassion: western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 131-164). Londres: Oxford University.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotion. En J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1971* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1999a). Facial Expressions. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 301-319). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P. (1999b). Basic Emotions. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Elorriaga, A. J. (2011). *La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/7818>
- Erikson, E. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México D. F.: Siglo veintiuno editores.
- Erikson, E. (2008). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1950).
- Eveleth, P. B. y Tanner, J. M. (1990). *Worldwide variation in human growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Eysenck, H. J. (1968). A theory of the incubation of anxiety/fear responses. *Behavior Research and Therapy*, 14, 251-267.



- Federació Catalana d'Entitats Corals (FCEC). (2015). *Federació Catalana d'Entitats Corals*. Recuperado de <http://www.fcec.cat/>
- Federació Catalana de Pueri Cantores. (2015). *Federació Catalana de Pueri Cantores*. Recuperado de <http://www.puericantores-cat.com/>
- Federació de Cors de Clavé (FCC). (2015). *Federació de Cors de Clavé*. Recuperado de <http://www.josepanselmclave.cat/>
- Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana (FSMCV). (2015). *Portal de la Federació Societats Musicals de la Comunitat Valenciana*. Recuperado de <http://www.fsmcv.org/>
- Fernández, I. (2008). El alumno como sujeto de instrucción: Aspectos afectivos-motivacionales. En I. Cuadradro (Coord.), *Psicología de la instrucción*. París: Publibook.
- Fernández, M. J. (2015). *Las agrupaciones corales leonesas en la sociedad y la cultura de la provincia de León*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11901>
- Fernández, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18185>
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En E. Fernández-Abascal y F. Palmero (Coords.), *Emociones y salud* (pp. 3-18). Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18 (1), 7-12.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94 (3), 751- 755.
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/77826>
- Ferrer, R., Tesouro, M. y Puiggali, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía*, 64, 66-72.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/tesis-doctorales/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>
- Flores-Gutiérrez, E. O., Díaz, J. L., Barrios, F. A., Favila-Humara, R., Guevara, M. A., Río-Portilla, Y. y Corsi-Cabrera, M. (2007). Metabolic and electric brain patterns during pleasant and unpleasant emotions induced by music masterpieces. *International Journal of Psychophysiology*, 65 (1), 69-84.
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the “missing males” problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28 (1), 17-30.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.
- Frith, S. (1981). *Sound Effects. Youth Leisure and the Politics of Rock ‘n’ Roll*. Nueva York: Pantheon.
- Frith, S. (1987). Toward an aesthetic of popular music. En R. Lepper y S. McClary (Eds.), *Music and society* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.
- Froehlich, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. Barcelona: Graó.
- Fubini, E. (2001). *Estética de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Fueyo, M. A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿Nativos o cautivos digitales? *Ábaco*, 2-3 (68-69), 22-28.

- Galbis, V. (1992). La música instrumental y vocal de la primera mitad del siglo XIX. En G. Badenes (Dir.), *Historia de la Música de la Comunidad Valenciana* (pp. 261-280). Valencia: Editorial Prensa Alicantina y Valenciana, S.A.
- García, E., del Olmo, M. J. y Gutiérrez-Rivas, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Música y Educación*, 97, 28-41.
- García, E., Martínez, L. y Carvalho, E. (2005). Inteligencia práctica en la escuela. *Psicología Argumento*, 23 (41), 75-88.
- García, F. (1996). *Conoce y ama la música*. Madrid: Alpuerto.
- García, F. (2002). *El Cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- García, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- García, J. M., Herrero, S. y León, J. L. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25 (2), 157-174.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. Nueva York: Basic.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garza, A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. México D. F.: El colegio de México.
- Gaver, W. y Mandler, G. (1987). Play it again, Sam: On liking music. *Cognition and Emotion*, 1, 259-282.
- Gazard, P. (2012). *How to create a successful music ensemble*. Londres: Rhinegold education.
- Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

- Gesell, A. Ames, L. B. e Ilg, F. (1977). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Chung, B. (2010). Music making and the Well Tempered Life. *Understanding Our Gift*, 22 (4), 3-5.
- Gibbs, R. Leggit, J. y Turner, E. (2002). What's special about figurative language in emotional communication? En S. R. Fussell (Ed.), *The verbal communication of emotions* (pp. 125-149). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44 (1), 33-40.
- Gill, A. y Rickard, N. S. (2012). Non-music benefits of school-based music training. En N. S. Rickard y K. McFerran (Eds.), *Lifelong engagement with music: Benefits for mental health and well-being* (pp. 57-72). Nueva York: Nova Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Vergara.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Ecológica*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *El Cerebro y la Inteligencia Emocional: Nuevos Descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (Eds.). (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- González, J. (2001). La construcción de las identidades de los jóvenes. *Documentación Social*, 124, 13-31.
- González, N. I. (2001). *La autoestima*. México: UAEM.

- González, R. (1994). Disciplina y control de la clase. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 456-476). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M. y McCandliss, B. D. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1777. Recuperado de <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la Empatía en el ámbito educativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-39.
- Greenberg, M. T., Kushe, C. A., Cook, E. T. y Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Gregory, A. H. (1997). The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 123-140). Oxford: Oxford University Press.
- GROP. (2015). *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/>
- Gros, B., Fernández-Salineró de Miguel, C., Martínez, M y Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos y P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y educación* (pp. 173-192). Santander: Universidad de Cantabria, Servicio de Publicaciones.
- Guilford, J. P. (1956). Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*, 53 (4), 267-293.
- Guilford, J. P. (1980). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Gustems, J. (Coord.). (2012). *Música y sonido en los audiovisuales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Bienestar, optimismo y felicidad: perspectivas teóricas. En J. Gustems (Ed.), *Arte y bienestar* (pp.19-27). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Emoción musical y bienestar. En T. Cascudo (Ed.). *Música y Cuerpo* (pp. 167-185). Logroño: Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Gustems, J., Calderón, D. y Oriola, S. (2015). Music and Leadership: the Role of the Conductor. *International Journal of Music and Performing Arts*, 3 (1), 84-88.
- Gustems, J. y Elgström, E. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Eufonía.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Hallam, S. (2016). The impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people: a summary. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16 (2). Recuperado de <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/884/725>
- Hallam, S. y Creech, A. (Eds.). (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Hanslick, E. (1947). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (Eds.). (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1999). The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. E. y North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147-163.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities and why are they important? En R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Harrison, L. y Loui, P. (2014). Thrills, chills, frissons, and skin orgasms: toward an integrative model of transcendent psychophysiological experiences in music. *Frontiers in Psychology*, 5, 790.

- Harrison, S. D. (2007). A perennial problem in gendered participation in music: What's happening to the boys? *British Journal of Music Education*, 24 (3), 267-280.
- Harrison, S. D. (2010). Boys on the outer: Themes in male engagement with music. *HYMOS: Journal of Boyhood Studies*, 4 (1), 39-53.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. En M. R. Leary y J. P. Taguey (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). Nueva York: Guilford Press.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A. y Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835-853.
- Haslam, S. A., Reicher, S. y Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership. Identity, influence and power*. Nueva York: Psychology Press.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. Nueva York: Longmans. (Trabajo original publicado en 1951).
- Hernández, C. (2013). Análisis de datos cualitativos. En A. Lucas y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo Social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 321-346). Madrid: Fragua.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51.
- Herrera, M. M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de la Juventud*, 74 (1), 11-26.
- Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Hersh, R. H. (1979). *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*. Nueva York: Longman.
- Hevner, K. (1936). Experimental Studies of the Elements of Expression in Music. *The American Journal of Psychology*, 48 (2), 246-268

- Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. Nueva York: Harcourt, Brace & Company.
- Hunter, P. G. y Schellenberg, E. G. (2010). Music and Emotion. En M. R. Jones, R. Fay y A. Popper (Eds.), *Music Perception* (pp. 129-164). Nueva York: Springer.
- Hunter, P. G., Schellenberg, E. G. y Schimmack, U. (2010). Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4 (1), 47-56.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Cambridge: MIT Press.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1955).
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jeffs, T. y Smith, M. K. (2005). *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. Nottingham: Heretics Press.
- Juslin, P. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235-266.
- Juslin, P. y Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: a Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33 (3), 217-238.
- Juslin, P., Liljeström, S., Västfjäll, D. y Lundquist, L. (2010). How does music evoke emotions? En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion* (pp. 605-642). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.



- Kawakami, A., Furukawa, K. y Okanoya, K. (2013). *The pleasant emotion of sad music*. Ponencia presentada en 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3). Jyväskylä: University of Jyväskylä (Finlandia). Recuperado de <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41577>
- Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. En L. Steinberg y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45-84). Nueva York: Wiley.
- Kelly, J. R. y Barsade, S. G. (2001). Moods and emotions in small groups and work groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 99-130.
- Kett, J. F. (1977). *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790 to the Present*. Nueva York: Basic Books
- King, E. y Ginsborg, J. (2013). Gesture and glances: Interactions in ensemble rehearsal. En A. Gritten y E. King (Eds.), *New Perspectives on Music and Gesture* (pp. 177-202). Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.
- Kivy, P. (1980). *The Corded Shell. Reflections on Musical Expression*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kivy, P. (1989). *Sound sentiment: An essay on the musical emotions*. Filadelfia: Temple University Press.
- Kivy, P. (1999). Feeling the musical emotions. *British Journal of Aesthetics*, 39, 1-13.
- Kivy, P. (2006). Mood and Music: Some Reflections for Noël Carroll. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64, 271-281.
- Kleinginna, P. R. y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Konečni, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 497-516). Nueva York: Academic Press.

- Konečni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2 (2), 115-129.
- Lacey, J. I. (1967). Somatic response patterning and stress: some revisions of the activation theory. En M. H. Appley y R. Trumbull (Eds.), *Psychological stress* (pp. 5-15). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13 (1), 49-65.
- Laluzza, J. L. y Crespo, I. (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 115-140). Barcelona: Editorial UOC.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). Washington: American Psychological Association.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Lara, J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Ensayos*, 11, 121-128.
- Larsen, R. J. y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attitudeur étrange*. París: Les Editions d'Organisation.
- Leal, J. de D. (Ed.). (2014). *Las Bandas de Música de la Comunitat Valenciana*. Valencia: Editorial Gules.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta
- Leithwood, K., Steinbach, R. y Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 94-119.
- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 1/1990, de 4 de octubre, Orgánica General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28934.

- Ley 2/1998, de 12 de mayo, Valenciana de la Música, de la Generalitat. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 3242, 6747-6759.
- Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *PSYKHE*, 16 (2), 17-28.
- López-Cassà, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2016). *Relació entre competència emocional i satisfacció amb la vida a l'educació secundària*. Comunicación presentada en XII Jornadas de Educación Emocional. Educación emocional y neurociencia. Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/104242>
- López de Juan Abad, B. y Pérez-Escoda, N. (2014). *Correlación entre la inteligencia emocional (TMMS) y la competencia emocional en adolescentes (QDE-SEC)*. Póster presentado en el I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional. Psicología positiva y bienestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58930>
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia: la psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Mcdonald, R., Kreutz, G. y Mitchell, L. (Eds.). (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandler, G. (1982). *Mind and emotion*. Malabar: Robert E. Krieger.
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 551-558.

- Marcia, J. E. (1993). The relational roots of identity. En J. Kroger (Comp.), *Discussions on ego identity* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Margulis, E. H. (2005). A model of melodic expectation. *Music Perception*, 22, 663-714.
- Marina, J. A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, C., Calleja, I. y Navarro, J. (2009). Adolescencia. En C. Martín y J. Navarro (Coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 191-207). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez, D. (2013). *Sociedades musicales del siglo XXI. Una mirada transmoderna*. Comunicación presentada en el III Congreso General de SS.MM. de la Comunidad Valenciana. De la memoria a la innovación. Recuperado de: [http://www.congresocietatsmusicals.eu/documentacion/?id\\_grupo=3&lg=es&Textos](http://www.congresocietatsmusicals.eu/documentacion/?id_grupo=3&lg=es&Textos)
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Proa.
- Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al Concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor Social e Implicaciones Educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 82-98.
- Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-183). Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado en 1968).
- Massot, M. I. (2003). Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu. *Temps d'Educació*, 27, 85-101.
- Mathews, A. y MacLeod, C. (1994). Cognitive approaches to emotion and emotional disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25-50.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Maxwell, J. (2007). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo*. Nashville: Grupo Nelson.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (1999). *Instruction manual for the MSCEIT Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, research version 1.1*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3 (1), 97-105.

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Mead, M. (1975). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Medina, A. y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Merriam, A. P. (1992). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press. (Trabajo original publicado en 1964).
- Meyer, L. B. (1992). *Emotion and meaning in music*. Chicago: Chicago University Press.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/121510>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22.
- Miranda, D. y Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37, 215-233.
- Montes, B. C. (2009). Institucionalización de la enseñanza musical en España. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74, 37-50.
- Mora, F. (2010). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia* (pp. 14-23). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Mora, J. A. y Martín, M. A. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos

- precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (4), 67-92.
- Morant, R. (2012). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis doctoral. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid=B9C4F50B1C81ECB8EE078A24B5C9AA88?idFicha=337926>
- Morant, R. (2013). Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas. *Revista Electrónica LEEME*, 31, 79-106.
- Moreno, A. y Rodríguez, E. (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Moss, F. A. y Hunt, T. (1927). Are You Socially Intelligent? *Scientific American*, 137, 108-110.
- Moviment Coral Català (MCC). (2015). *Moviment Coral Català*. Recuperado de <http://www.mcc.cat/>
- Mowrer, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-556.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Ciudad de México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Murnighan, J. y Conlon, D. (1991). The Dynamics of Intense Work Groups: A Study of British String Quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36 (2), 165-186.
- Muus, R. E. (1986). *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1966).
- Nagel, F., Kopiez, R., Grewe, O. y Altenmüller, E. (2008). Psychoacoustical correlates of musically induced chills. *Musicae Scientiae*, 12, 101-113.

- Nagore, M. (2001). *La revolución coral. Estudio sobre la Sociedad Coral de Bilbao y el movimiento coral Europeo (1800-1936)*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Narváez, M. (2005). *L'Orfeó Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/35524>
- Navarro, F. (2008). *Técnica de Dirección de Orquesta y Banda "Los Secretos del Maestro"*. Córdoba: Editorial MUSICUM.
- Navarro, J. (2011). *Resi... Què? Resiliència*. Tarragona: Silva Editorial.
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 471-492). Madrid: Alianza.
- Olivares, V. y Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11 (31), 160-167.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Salud de los adolescentes*. Recuperado de [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/es/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy paper*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- O'Reilly, M. y Duque, E. J. (2015). Las agrupaciones corales como estrategia de formación de competencias para trabajo en equipo en las organizaciones: una perspectiva comparativa. *Suma de Negocios*, 6 (13), 92-97.
- Oriola, F. (2010). Els concursos bandístics a la Vall d'Albaida: els casos d'Ontinyent i Albaida. *Quadrivium*, 1, 1-6.
- Oriola, F. (2011). *Temps de músics i capellans*. Valencia: Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana.



- Oriola, S. y Gustems, J. (2015a). Educación emocional y educación musical. *Eufonía*, 64, 1-5.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015b). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 27-42.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, 50, 69-85.
- Orozco, M. T. (2015). *Psicología y música: Ensayo para comprender el impacto de la música sobre nuestro espíritu*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Ortiz, B. (1999). El constructo de intensidad afectiva: una revisión. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2 (2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aortib168261199/texto.html>
- Pacheco, M. A. (2012). *Bandas de música en los montes de Toledo: su aportación a la educación musical*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2643>
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12 (1), 61-86.
- Pardo, P. y Corral, A. (2012). El estudio de la infancia y de la adolescencia. En A. Corral y P. Pardo (Coords.), *Psicología evolutiva I. Introducción al desarrollo* (pp. 258-299). Madrid: UNED.
- Pasqualini, D. (2010). Marco histórico del concepto adolescencia. En D. Pasqualini y A. Llorens (Comps.), *Salud y bienestar de los adolescentes y jóvenes: una mirada integral* (pp. 40-54). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Pastor, P. (2011). Hacer música, un valor en muchos sentidos. *Eufonía*, 55, 12-23.
- Patel, A. D. e Iverson, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 369-372.
- Pavot, W. y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.

- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Tesis doctoral inédita. The union for experimenting colleges and universities, Ohio.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Pérez, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, L. (1995). La inteligencia humana. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 59-95). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Pérez, M. (2002). *El universo de la música*. Madrid: Musicalis.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Pérez-Escoda, N. (2013). *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional/II Internacional sobre Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). AIDIPE, Alicante. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/variables-predictivas-de-la-satisfacci%C3%B3n-con-la-vida-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 690-705). Villanueva de Gallego: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N. y García-Aguilar, N. (2016). Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents. *Temps d'Educació*, 50, 171-188.
- Pérez-Escoda, N. y Pellicer, I. (2009). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. Comunicación presentada en "I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI". Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.gorputzheziketa.net/datos/docs/197/Necesidad%20de%20desarrollo%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20091011.pdf>

- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Perinat, A. (2003). Adolescentes escolares. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 141-157). Barcelona: Editorial UOC.
- Perlovsky, L. (2014). Aesthetic emotions, what are their cognitive functions? *Frontiers in Psychology*, 5, 98.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, cop.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Nueva York: APA.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425- 448.
- Phillips-Silver, J., Aktipis, C. A. y Bryant, G. A. (2010). The ecology of entrainment: Foundations of coordinated rhythmic movement. *Music Perception*, 28 (1), 3-14.
- Piaget, J. (1969). El desarrollo intelectual del adolescente. En A. Freud *et al.*, *El desarrollo del adolescente* (pp. 47-56). Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1966).
- Pietschnig, J., Voracek, M. y Formann, A. K. (2010). Mozart Effect-Shmozart Effect: A Meta-Analysis. *Intelligence*, 38 (3), 314-323.
- Platón. (2008). *Diàlegs* (Vol. XI). Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Platón. (2008). *La República*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 380 a. C.).
- Plutchik, R. (1980). A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion. Theory, Research and Experience*, Vol. 1 (pp. 3-34). Londres: Academic Press.

- Plutchik, R. (1984). Emotions: A psychoevolutionary theory. En K. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197-220). Nueva York: Harper and Row.
- Polo, M. (2010). *Historia de la música*. Santander: PubliCan.
- Porter, R. B. y Cattell, R. B. (2002). *Manual del CPQ. Cuestionario de Personalidad para niños*. Madrid: Tea Ediciones.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prieto, R. (2000). El maestro como director musical. *Aula abierta*, 76, 79-93.
- Rabinowitch, T., Cross, I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41 (4), 484-498.
- Radigales, J. (2007). *La música en el cinema*. Barcelona: Editorial UOC.
- Raffmann, D. (1993). *Language, music, and mind*. Cambridge: MIT Press.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. y Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365 (6447), 611.
- Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10396/2351>
- Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. *Boletín Oficial del Estado*, 102, 14153-14159.
- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416.
- Reyes, M. C. (2010). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artísticomusicales en la comunidad valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/81333>
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31 (3), 292-309.

- Rimé, B. (2011). *La compartición social de las emociones*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Roberts, D. F., Henriksen, L. y Foehr, U. G. (2004). Adolescents and media. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 487-521). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Roca, J. (2006). *Automotivación*. Badalona: Paidotribo.
- Rodríguez, A. (2011). *Música*. Barcelona: Editex.
- Rodríguez, N. (2015). *El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Rodríguez-Tomé, H. (1994). Pubertad y psicología de la adolescencia. En A. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 87-114). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 3* (pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Rousseau, J. (1821). *Emilio, ó de la Educación* (J. Marchen, Trad.). Madrid: Albán y compañía. (Trabajo original publicado en 1762).
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, V. (1993). *Historia de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana: les bandes de música i la seua federació*. Valencia: Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Rychen, D. y Hersh, L. (Coords.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aulae.
- Saarikallio, A. y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sáez, R. (2012). La evolución del concepto de conocimiento científico. En J. M. Touriñán y R. Sáez, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica* (pp. 35-68). Oleiros: Netbiblo.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. y Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257-262.
- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Longo, G., Cooperstock, J. R. y Zatorre, R. J. (2009). The Rewarding Aspects of Music Listening Are Related to Degree of Emotional Arousal. *PLoS ONE*, 4 (10), e7487.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, A. y Fernández, M. (2010). *Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Sánchez-Bernardos, M. L., Quiroga, M. A., Bragado, M. C. y Martín, S. (2004). Autodiscrepancias y relaciones interpersonales en la adolescencia. *Psychothema*, 16 (4), 582-586.
- Sancho, M. (2007). Orfeonismo y canto coral en Valencia (1850-1910). *Revista de Musicología*, 1, 103-126.
- Sans-Martín, A., Guàrdia, J. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.

- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Sarasúa, C. (2006). Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX. En A. González y J. M. Matés (Eds.), *Historia Económica de España, siglos XIX y XX* (pp. 413-433). Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la educación*. Barcelona: Ceac.
- Schachter, S. y Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and psychological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schaufeli, W. B. y Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Occupational Health*, 14, 631-647.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 317-320.
- Schellenberg, E. G. (2016). Musical and nonmusical abilities. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 148-176). Oxford: Oxford University Press.
- Schellenberg, E. G. y Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 499-550). Amsterdam: Elsevier.
- Scherer, K. R. (1982). Emotion as a process: Function, origin, and regulation. *Social Science Information*, 21, 555-570.
- Scherer, K. R. (2004). Which Emotions Can be Induced by Music? What Are the Underlying Mechanisms? And How Can We Measure Them? *Journal of New Music Research*, 33 (3), 239-251.
- Schubert, E. (2010). Continuous self-report methods. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and emotion* (pp. 223-253). Oxford: Oxford University Press.
- Schulze, R. y Roberts, R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva: Edad 14 años*. Barcelona: CEAC.
- Secretariat de Corals Infantils de Catalunya (SCIC). (2015). *Secretariat de Corals Infantils de Catalunya*. Recuperado de <http://www.scic.cat/>
- Sel, A. y Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56, 289-297.

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. Nueva York: Free Press.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53 (12), 739-746.
- Souza, L. (2008). *Las competencias emocionales y la solución de los conflictos interpersonales en el aula*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lbs/>
- Souza, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/16/](http://www.eumed.net/rev/cccss/16/)
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives* (pp. 55-77). Washington: American Psychological Association.
- Tagg, P. (1982). Analyzing popular music: Theory, method and practice. *Popular music*, 2, 37-67.
- Talmi, D., Luk, B. T. C., McGarry, L. M. y Moscovitch, M. (2007). The contribution of relatedness and distinctiveness to emotionally enhanced memory. *Journal of Memory and Language*, 56, 555-574.
- Tanner, J. M. (1971). Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 100 (4), 907-930.
- Tanner, J. M. (1986). *El hombre antes del hombre*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Madrid: Mc Graw-Hill.



- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166-173.
- Thompson, W. F. (Ed.). (2014). *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34 (5), 275-285.
- Tierney, A. y Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. En M. M. Merzenich, M. Nahum y T. M. Van Vleet (Eds.), *Progress in Brain Research* (pp. 209-241). Burlington: Academic Press.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect. Imagery. Consciousness I: The positive affects*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teorías de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 31 (2), 179-187.
- Valero, J. (2007). *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/7710>
- Vander, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.

- Villanueva, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/7710>
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: foundations of social behavior* (pp. 281-312). Chichester: Wiley.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.), *Defining and selection key competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Wenger, M. A., Jones, F. N. y Jone, M. H. (1962). Emotional behavior. En D. K. Candland (Ed.), *Emotion: Bodily change* (pp. 3-10). Princeton: Van Nostrand.
- Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Wis, R. M. (2007). *The Conductor as Leader: Principles of Leadership Applied to Life on the Podium*. Chicago: GIA Publications.
- Yebes, M. y Morant, R. (2014). Las Escuelas de Música Valencianas. Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 34, 18-35.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.
- Zarza, F. J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/47413?ln=es>

Zwaag, M. D., Westerink, H. y Broek, E. L. (2011). Emotional and Psychophysiological Responses to Tempo, Mode, and Percussiveness. *Musicae Scientiae*, 15 (2), 250-269.

# ANEXOS





## Anexo 1. Hoja explicativa de la investigación



### FULL INFORMATIU – RECOLLIDA DE DADES CORALS JOVES

Ens posem en contacte amb la vostra agrupació perquè membres de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona juntament amb investigadors del GROU (Grup de Recerca d'Orientació Psicopedagògica), un dels grups de recerca capdavanters a nivell estatal sobre intel·ligència i educació emocional, estem portant a terme un estudi sobre les característiques emocionals dels adolescents que formen part d'una agrupació musical.

El nostre objectiu és conèixer i avaluar el nivell de desenvolupament de les competències emocionals dels músics adolescents entre 12 i 18 anys d'edat, per tal d'aportar noves dades sobre tots els coneixements extramusicals que s'aprenen al sí d'una agrupació musical. També volem conèixer la influència dels diferents directors musicals en la formació emocional dels seus músics.

Per fer això us proposem que els membres adolescents, integrants del vostre cor, col·laborin voluntàriament en aquest estudi. Els participants hauran d'omplir uns qüestionaris d'una durada aproximada de 20-30 min., podent-se retirar en qualsevol moment de l'estudi. Pel que respecta al seu director musical, serà entrevistat i haurà d'omplir un qüestionari de forma voluntària (20-30 min. aproximadament).

Els qüestionaris els passarem en format paper i per contestar-los serà necessari l'ús d'un llapis o bolígraf. Pel que fa al lloc i a la data de realització tenim pensat desplaçar-nos personalment un dia que tingueu assaig (acordat amb antelació) i aprofitar part d'aquest assaig perquè els alumnes i el director complementin els diferents qüestionaris i entrevistes (20-30 min. en total). En cas de no poder desplaçar-nos personalment ens encarregarem d'enviar tots els documents per correu ordinari a l'adreça postal que ens faciliteu perquè el director i els alumnes puguin contestar els qüestionaris. Respecte a l'entrevista al director, en aquest cas, la realitzaríem en format paper o per telèfon.

Els investigadors ens responsabilitzem en tot moment de mantenir la privacitat i confidencialitat respecte a la identitat i les dades dels participants, fent servir codis d'identificació sense que es conegui el nom de les persones. Aquests procediments estan subjectes a la Llei Orgànica 15/1999 del 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.

Al finalitzar l'estudi, el director o representant de cada agrupació rebrà un informe detallat amb els resultats generals obtinguts als qüestionaris per tal de conèixer a fons el perfil emocional dels seus músics i poder millorar d'aquesta forma els punts més febles.

Tota la informació obtinguda a l'estudi i la seva difusió serà tractada d'acord amb els principis ètics vigents i la bona conducta professional dels membres del grup d'investigació, els quals la farem servir en aquells fòrums de rellevància científica pertinents (congressos, tesis, revistes, etc.) sempre respectant l'anonimat dels entrevistats.

Ens agradaria molt comptar amb la vostra col·laboració.

## Anexo 2. Protocolo de cuestionarios para los adolescentes músicos

### Protocol de qüestionaris socioemocionals per adolescents

A continuació et presentem un recull de qüestionaris amb l'objectiu de conèixer detalladament el perfil socioemocional dels músics adolescents que formen part d'una agrupació musical juvenil. Per això és important que contestis amb sinceritat, ja que no hi ha respostes correctes o incorrectes, ni respostes bones o dolentes. Abans de respondre pensa en el que tu fas habitualment com a membre de la teva agrupació i no en el que t'agradaria fer o en el que creus que als altres els agradaria que fessis.

Al primer qüestionari hauràs de contestar i marcar amb una creu l'opció o opcions que més s'apropen a les teves característiques. En els altres qüestionaris solament hauràs de marcar amb una creu la casella amb la qual t'identifiquis més. És molt important que contestis totes les preguntes.

### Qüestionari sobre dades acadèmiques i emocionals relacionades amb la música

1. **Edat:** \_\_\_\_\_
2. **Sexe:**  
 Home.       Dona.
3. **Estudis generals que estàs fent a l'actualitat:**  
 E.S.O.     Batxillerat.     Cicle formatiu.     Universitat.     Altres: \_\_\_\_\_
4. **Estudis musicals realitzats a:**  
 Escola de música.       Conservatori.  
 Autodidacta.       Altres: \_\_\_\_\_
5. **Quants anys fa que estudies música?** \_\_\_\_\_
6. **El teu instrument o instruments són:**  
Principal: \_\_\_\_\_      Secundaris: \_\_\_\_\_
7. **Per què formes part d'una coral/banda?**  
 Per obligació.       Perquè vols dedicar-t'hi professionalment a la música.  
 Perquè t'agrada.       Perquè estan els teus amics.     Altres: \_\_\_\_\_
8. **Quants anys fa, en total, que ets membre d'una coral/banda?** \_\_\_\_\_
9. **Què és el que més t'agrada de la teva coral/banda?**



- La relació amb els companys.     Els assajos.     Els concerts i els actes oficials.
- Conèixer nou repertori.     Altres: \_\_\_\_\_

**10. Com et motiva el repertori que interpreteu en la teva coral/banda? Valora marcant amb una creu la casella del 0 (gens) al 10 (molt).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**11. Com és la relació personal que tens amb els companys i les companyes de la teva coral/banda? Valora, marcant una casella del 0 (molt dolenta) al 10 (molt bona).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**12. Com és la relació personal que tens amb el director de la teva coral/banda? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (molt dolenta) al 10 (molt bona).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**13. Com és la teva actitud i el teu comportament quan estàs amb la teva coral/banda? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (molt dolent) al 10 (molt bo).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**14. Et poses nerviós cantant a la teva coral/banda? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (mai) al 10 (sempre).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**15. Si és el cas, en quins moments et poses nerviós amb la teva coral/banda?**

- Als assajos.     Als concerts.     Quan tens algun sol     Quan no et saps el teu paper.
- Quan et relaciones amb companys.     Quan et relaciones amb el director.

**16. Quan et poses nerviós utilitzes alguna estratègia per calmar els nervis?**

Sí. –Quina o quines?

\_\_\_\_\_

**17. De les següents emocions, marca aquelles tres que més sents quan cantes als assajos?**

- Alegria.                       Sorpresa.                       Tristesa.                       Passivitat.
- Eufòria.                       Angoixa.                       Avorriment.                       Relaxació.

**18. De les següents emocions, marca aquelles tres que més sents quan cantes als concerts?**

- Alegria.                       Sorpresa.                       Tristesa.                       Passivitat.  
 Eufòria.                       Angoixa.                       Avorriment.                       Relaxació.

**19. Valora del 0 (totalment en desacord) al 10 (totalment d'acord) els beneficis socioemocionals que consideris que t'aporta el fet de pertànyer a una coral:**

<b>1</b>	M'ajuda a conèixer millor les meves emocions i les dels meus companys.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2</b>	M'ajuda a expressar i regular les emocions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>3</b>	Em motiva i m'ajuda a millorar l'autoestima.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>4</b>	M'ajuda a relacionar-me amb els altres.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>5</b>	M'ajuda a millorar el meu benestar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Escala de Satisfacción Vital

Valora del 1 al 7 cómo de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>1</b>	En la mayoría de las formas de mi vida se acerca a mi ideal.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2</b>	Las condiciones de mi vida son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3</b>	Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
<b>4</b>	Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida a mi ideal.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5</b>	Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada.	1	2	3	4	5	6	7

## Cuestionario de Liderazgo (LID)

Para valorar la capacidad y tipo de liderazgo que posees elige la opción del 1 al 5 que más se adapte a tus características:

1: Nunca    2: Casi nunca    3: A veces		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4: Casi siempre    5: Siempre						
1	Te gusta organizar actividades nuevas	1	2	3	4	5
2	Sugieres nuevas ideas	1	2	3	4	5
3	Eres capaz de discutir reglas o normas que consideras injustas	1	2	3	4	5
4	Realizas tareas difíciles confiando en el éxito	1	2	3	4	5
5	Intentas organizar un grupo para trabajar conjuntamente	1	2	3	4	5
6	Eres de palabra fácil. Tienes facilidad y soltura para expresarte verbalmente	1	2	3	4	5
7	Haces sugerencias a tus compañeros/as	1	2	3	4	5
8	Eres popular entre tus compañeros/as	1	2	3	4	5
9	Tus compañeros/as te eligen como árbitro o juez para mediar en sus problemas	1	2	3	4	5
10	Tus compañeros/as te eligen como jefe en las actividades de grupo	1	2	3	4	5
11	Tienes confianza en tus propias fuerzas	1	2	3	4	5
12	Tus compañeros/as te consideran en muchos aspectos como un modelo a imitar	1	2	3	4	5
13	Tomas la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo	1	2	3	4	5
14	Eres capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, cine, noticias)	1	2	3	4	5
15	Te gusta dirigir actividades de grupo	1	2	3	4	5

Cuestionario de Motivación Académica (MOT)

Valora si las siguientes afirmaciones son falsas, dudosas o verdaderas.

		Falso	Dudoso	Verdadero
1	Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante mis compañeros en la clase.	1	2	3
2	Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante.	1	2	3
3	Los que más me aprecian no están satisfechos de mi dedicación al estudio	1	2	3
4	Creo que mi nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros.	1	2	3
5	Yo sé que, aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen	1	2	3
6	Estudiar me resulta pesado.	1	2	3
7	Tengo la impresión de que aunque me dedique mucho a estudiar aprendería poco.	1	2	3
8	Tengo pocas aspiraciones profesionales.	1	2	3
9	Fracaso en los estudios aunque tenga buenos profesores.	1	2	3
10	Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar nunca	1	2	3
11	Asistir a las clases me trae malos recuerdos.	1	2	3
12	Me disgusta que el profesor nos pida opiniones sobre cómo queremos las clases.	1	2	3
13	Me encanta pasar desapercibido en clase.	1	2	3
14	Tengo pocos éxitos en las clases	1	2	3
15	En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente estoy callado o hablo de otras cosas.	1	2	3
16	Raramente puedo decir que disfruto en las clases de formación.	1	2	3
17	Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor no me esfuerzo en intentar coger el hilo otra vez.	1	2	3
18	Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien, suele ser por chiripa.	1	2	3
19	Me cuesta mucho interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica.	1	2	3
20	Con frecuencia en las clases estoy pensando en otras cosas.	1	2	3
21	Como siempre, creo que en este curso aprenderé pocas cosas.	1	2	3
22	No tengo prestigio como estudiante.	1	2	3
23	Encuentro fácil contestar a este cuestionario	1	2	3
24	Resulta sencillo ser sincero en este cuestionario	1	2	3
25	Creo que he sabido contestar bien este cuestionario.	1	2	3



## **Anexo 3. Ficha técnica, entrevista y protocolo de cuestionarios para el director musical**

### REULL DE DADES SOBRE L'AGRUPACIÓ I EL SEU DIRECTOR MUSICAL

A continuació presentem una selecció de documents i qüestionaris amb l'objectiu de recollir dades per tal de conèixer detalladament el perfil socioemocional de la vostra agrupació juvenil, la figura del director musical i la seva tasca dintre l'agrupació.

Per això és important que tant a l'entrevista com als qüestionaris adjunts, contestis, com a director musical, amb sinceritat, ja que no hi ha respostes correctes o incorrectes, ni respostes bones o dolentes. Abans de respondre pensa en el que fas habitualment als assajos i als concerts i no en el que t'agradaria fer o en el que creus que als altres els agradaria que fessis. El primer document és una fitxa tècnica sobre la vostra agrupació. Els altres documents són una entrevista i un recull de qüestionaris en format d'autoinforme que hauràs de contestar per escrit o marcant amb una creu l'opció o opcions que més s'apropin a les teves característiques. És molt important que contestis totes les preguntes.

## Fitxa tècnica de l'agrupació musical

• **Nom de l'agrupació:** \_\_\_\_\_

• **Població/Província:** \_\_\_\_\_

• **Any de creació:** \_\_\_\_\_

• **Nº de membres:** \_\_\_\_\_

**-Percentatge**

Homes: \_\_\_\_\_ %

Dones: \_\_\_\_\_ %

• **Nº de directors:** \_\_\_\_\_

• **Tipus d'agrupació:**

Entitat independent.

Pertany a una entitat: \_\_\_\_\_

Pertany a un centre educatiu: \_\_\_\_\_  Altres: \_\_\_\_\_

• **Pertany a alguna federació?**

Sí. -Quina? \_\_\_\_\_

No.

• **Com es finança l'agrupació?**

\_\_\_\_\_

• **Nº de dies d'assaig setmanals:**  1 dia  2 dies  Més dies: \_\_\_\_\_

• **Duració dels assajos:** \_\_\_\_\_ hores

• **Nombre total de concerts al llarg de l'any:** \_\_\_\_\_

• **En quins llocs soleu realitzar els concerts?**

Auditoris o sales de concerts.  Aire lliure.  Esglésies.  Altres: \_\_\_\_\_

• **El nombre de persones que assisteix als vostres concerts sol ser:**

Molt alt.

Alt.

Normal.

Baix.

Molt baix.

• **L'agrupació té lloc web?**  Sí.  No.

• **I fa ús de les xarxes socials?**

Sí. -Quines?

\_\_\_\_\_

• **A més d'assajos i concerts, aquesta agrupació realitza altres tipus d'activitats musicals?**

Passacarrers o actes semblants.

Concursos.

Intercanvis amb altres agrupacions.

Altres: \_\_\_\_\_

• **I altres activitats extramusicals?**

Menjars (sopars, dinars...).  Sortides o excursions.

Viatges.  Altres: \_\_\_\_\_



Entrevista al director o directora musical

1. **Edat:** \_\_\_\_\_

2. **Sexe:**  Home.  Dona.

3. **Estudis generals:**

Obligatori.  Batxillerat/COU/FP1  Diplomatura: \_\_\_\_\_

Llicenciatura/Grau: \_\_\_\_\_  Màster: \_\_\_\_\_

Doctorat: \_\_\_\_\_

4. **Estudis musicals:**

Elemental: \_\_\_\_\_  Professional: \_\_\_\_\_

Superior: \_\_\_\_\_  Estudis no reglats: \_\_\_\_\_

Postgrau/ Màster: \_\_\_\_\_

5. **El teu instrument o instruments són:**

Principal: \_\_\_\_\_ Secundaris: \_\_\_\_\_

6. **Tens estudis específics de direcció?**  Sí - Quins? \_\_\_\_\_  
 No

7. **Quants anys fa que dirigeixes agrupacions vocals?** \_\_\_\_\_

8. **Quants anys fa que dirigeixes l'agrupació vocal actual?** \_\_\_\_\_

9. **Quina és la teva feina principal?**  
\_\_\_\_\_

10. **Reps algun tipus de remuneració econòmica per dirigir aquesta agrupació?**

Sí. -Quin percentatge aproximat representa dels teus ingressos totals? \_\_\_\_\_ %

No.

11. **Tens algun tipus de contracte per dirigir aquesta agrupació?**  Sí.  No.

**Comentaris:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12. Quant de temps personal dediques setmanalment a preparar els assajos de la teva agrupació?**

- 0 hores.       D'1 a 2 hores.       De 2 a 4 hores.       Més de 4 hores.

**13. Com organitzes els assajos? Tens alguna dinàmica de treball específica?**

---

---

---

---

**14. Als assajos feu servir algun tipus de TAC (midis, vídeos, àudios, internet, etc.)?**

- Sí. -Quins? \_\_\_\_\_
- No.

**15. Quin tipus de repertori soleu interpretar?**

---

---

---

---

**16. Qui escull el repertori que interpreteu?**

---

---

---

---

**17. En què us baseu per escollir el repertori?**

---

---

---

---

**18. Com penses que el repertori que interpreteu motiva els teus alumnes? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (gens) al 10 (molt).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Comentaris:** \_\_\_\_\_

---

---

19. Com és la teva relació personal amb els membres de l'agrupació musical que dirigeixes? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (molt dolenta) al 10 (molt bona).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Comentaris: \_\_\_\_\_

---



---



---

20. Com són les relacions personals que s'estableixen entre els alumnes de l'agrupació musical que dirigeixes? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (molt dolentes) al 10 (molt bones).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Comentaris: \_\_\_\_\_

---



---



---

21. Com és l'actitud i el comportament general dels alumnes de l'agrupació musical que dirigeixes? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (molt dolent) al 10 (molt bo),

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Comentaris: \_\_\_\_\_

---



---



---

22. Et poses nerviós dirigint la teva agrupació musical? Valora, marcant amb una creu una casella del 0 (mai) al 10 (sempre).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Si és el cas, en quins moments et sols posar nerviós?

---



---



---



---

**23. Per què penses que et poses nerviós?**

---

---

---

**24. Quan et poses nerviós fas servir alguna estratègia per calmar els nervis?**

Sí. -Quina o quines? \_\_\_\_\_

No.

**Comentaris:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**25. De les següents emocions, marca aquelles tres que més sents quan dirigeixes als assajos?**

- |                                   |                                    |                                      |                                      |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Alegria. | <input type="checkbox"/> Sorpresa. | <input type="checkbox"/> Tristesa.   | <input type="checkbox"/> Passivitat. |
| <input type="checkbox"/> Eufòria. | <input type="checkbox"/> Angoixa.  | <input type="checkbox"/> Avorriment. | <input type="checkbox"/> Relaxació.  |

**Comentaris:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**26. De les següents, marca aquelles tres que més sents quan dirigeixes als concerts?**

- |                                   |                                    |                                      |                                      |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Alegria. | <input type="checkbox"/> Sorpresa. | <input type="checkbox"/> Tristesa.   | <input type="checkbox"/> Passivitat. |
| <input type="checkbox"/> Eufòria. | <input type="checkbox"/> Angoixa.  | <input type="checkbox"/> Avorriment. | <input type="checkbox"/> Relaxació.  |

**Comentaris:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**27. Quins coneixements i quines característiques personals penses que cal tenir per dirigir amb èxit una agrupació musical de joves adolescents com la vostra?**

---

---

---

---

---

**28. Valora del 0 (totalment desacord) al 10 (totalment d'acord) els beneficis socioemocionals que pensis que reben els cantaires per participar activament en una coral jove.**

<b>1</b>	Els ajuda a conèixer millor les seves emocions i les dels seus companys i companyes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2</b>	Els ajuda a expressar i regular les seves emocions	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>3</b>	Els motiva i els ajuda a millorar la seva autoestima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>4</b>	Els ajuda a relacionar-se amb els altres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>5</b>	Els ajuda a millorar el seu benestar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Escala de Satisfacción Vital

Valora del 1 al 7 cómo de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>1</b>	En la mayoría de las formas de mi vida se acerca a mi ideal.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2</b>	Las condiciones de mi vida son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3</b>	Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
<b>4</b>	Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida a mi ideal.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5</b>	Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario de Liderazgo (LID)

Para valorar la capacidad y tipo de liderazgo que posees elige la opción del 1 al 5 que más se adapte a tus características:

1: Nunca    2: Casi nunca    3: A veces		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4: Casi siempre    5: Siempre						
1	Te gusta organizar actividades nuevas	1	2	3	4	5
2	Sugieres nuevas ideas	1	2	3	4	5
3	Eres capaz de discutir reglas o normas que consideras injustas	1	2	3	4	5
4	Realizas tareas difíciles confiando en el éxito	1	2	3	4	5
5	Intentas organizar un grupo para trabajar conjuntamente	1	2	3	4	5
6	Eres de palabra fácil. Tienes facilidad y soltura para expresarte verbalmente	1	2	3	4	5
7	Haces sugerencias a tus compañeros/as	1	2	3	4	5
8	Eres popular entre tus compañeros/as	1	2	3	4	5
9	Tus compañeros/as te eligen como árbitro o juez para mediar en sus problemas	1	2	3	4	5
10	Tus compañeros/as te eligen como jefe en las actividades de grupo	1	2	3	4	5
11	Tienes confianza en tus propias fuerzas	1	2	3	4	5
12	Tus compañeros/as te consideran en muchos aspectos como un modelo a imitar	1	2	3	4	5
13	Tomas la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo	1	2	3	4	5
14	Eres capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, cine, noticias)	1	2	3	4	5
15	Te gusta dirigir actividades de grupo	1	2	3	4	5

### Inventario sobre Burnout (Maslach)

Para conocer el posible desgaste profesional que provoca la tarea de dirección musical, valora del 0 al 6 las siguientes afirmaciones. Has de responder pensando en tu trabajo como director.

Nunca	Muy raras veces a lo largo del año	En algunas ocasiones a lo largo del año	En bastantes ocasiones a lo largo del año	Frecuentemente a lo largo del año	Casi cada día	Cada día
0	1	2	3	4	5	6

1	Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.	0	1	2	3	4	5	6
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.	0	1	2	3	4	5	6
4	Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender.	0	1	2	3	4	5	6
5	Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí como si fuesen objetos impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.	0	1	2	3	4	5	6
7	Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender.	0	1	2	3	4	5	6
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.	0	1	2	3	4	5	6
9	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
10	Siento que me he hecho más duro con la gente.	0	1	2	3	4	5	6
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12	Me siento muy enérgico en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento frustrado por el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	0	1	2	3	4	5	6
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
18	Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.	0	1	2	3	4	5	6
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	0	1	2	3	4	5	6
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	0	1	2	3	4	5	6
22	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)

Las siguientes frases se refieren a sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones.

Indica cómo te describirías en cada situación, eligiendo la puntuación de 1 a 5

		1: Nunca	2: Casi nunca	3: A veces	4: Casi siempre	5: Siempre
1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean	1	2	3	4	5
2	Me siento bien si los demás se divierten	1	2	3	4	5
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté	1	2	3	4	5
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él	1	2	3	4	5
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos	1	2	3	4	5
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista	1	2	3	4	5
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona cercana a mí con sólo mirarla	1	2	3	4	5
8	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas	1	2	3	4	5
9	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo	1	2	3	4	5
10	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido	1	2	3	4	5
11	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos	1	2	3	4	5
12	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros	1	2	3	4	5
13	Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor	1	2	3	4	5
14	No siempre me doy cuenta cuándo la persona que tengo al lado se siente mal	1	2	3	4	5
15	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán	1	2	3	4	5
16	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría	1	2	3	4	5
17	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás	1	2	3	4	5
18	A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos	1	2	3	4	5
19	Me siento feliz sólo con ver felices a otras personas	1	2	3	4	5
20	Cuando alguien tiene un problema, intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel	1	2	3	4	5
21	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte	1	2	3	4	5
22	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa	1	2	3	4	5
23	No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas	1	2	3	4	5
24	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí	1	2	3	4	5
25	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia	1	2	3	4	5
26	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	1	2	3	4	5
27	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí	1	2	3	4	5
28	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos	1	2	3	4	5
28	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva	1	2	3	4	5
30	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente	1	2	3	4	5
31	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo	1	2	3	4	5
32	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo	1	2	3	4	5
33	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos	1	2	3	4	5



