

## Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música "clásica" de nuestros días

### Familiarity of the future music teachers in Primary Education with the nowadays classical music

Daniel Mateos Moreno  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga  
[danielma@uma.es](mailto:danielma@uma.es)

Recibido: 22-9-2011 Aceptado: 30-11-2011

#### Resumen

Algunos autores consideran la música contemporánea de la tradición clásica occidental como una de las propuestas dominantes en la educación musical, dado el alto valor didáctico de sus recursos patente desde la década de los 70 en los trabajos de John Paynter, Peter Aston, Robert Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkman, Brian Dennis y otros. La presente investigación se propuso detectar la familiaridad que mantienen con ésta los futuros maestros especialistas de Andalucía en el último curso de su formación universitaria; a la vez que revelar algunas claves para una posible intervención en la mejora de la familiaridad encontrada. Siguiendo una metodología estadístico-cuantitativa y de corte transversal, se construyó y validó un instrumento de investigación que, tras un estudio piloto, se administró a la población objeto del estudio. Posteriormente, se interpretaron los datos arrojados con ayuda del paquete estadístico SPSS, y se triangularon con una población relacionada. Los resultados fueron desalentadores, demostrando las dimensiones reales del problema a la vez que ofreciendo puntos de partida sobre los cuales construir un plan de mejora.

**Palabras clave:** música contemporánea, formación de maestros.

#### Abstract

Given the high-value of its resources for teaching music, as posed in the 70s by the works of John Paynter, Peter Aston, Robert Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkman, Brian Dennis and others, it is easy to find literature that places Contemporary Classical Western Music as one of the top dominant trends in the field of Music Education. Our research aimed to detect the present familiarity towards this music on the part of students in their last stage for the awarding of the Primary-school Music-teacher degree in Andalusia. Also it aimed to reveal keys for possible actions to improve this familiarity. The proposed research was pursued following paradigms of the quantitative statistical methodology, with the aid of the computer program SPSS. An instrument was built, piloted, validated and concurrently-validated on a related population. Results were disappointing, putting on the table the real dimensions of a problem, together with a variety of starting-points where a plan could be built to effectively resolve the encountered situation.

**Keywords:** contemporary music, pre-service music teacher education.

## 1. Introducción y objetivos

La música contemporánea de la tradición clásica occidental, denominada resumidamente *música contemporánea* en este trabajo, ha evolucionado hacia horizontes insospechados en la exploración de sus límites, derivando en una redefinición del propio concepto de música. Lewis Rowell (1999, 13) aporta una definición muy representativa de hacia donde nos ha conducido esta evolución: “la palabra música, como se suele usar, se puede referir a sonidos, a una hoja de papel, a un concepto formal abstracto, a una conducta social colectiva o a un modelo coordinado simple de impulsos neuroquímicos en el cerebro”. Un cambio tan sustancial puede ser el responsable de una realidad tangible que no necesita de comprobación empírica, pues todos somos partícipes: las salas de concierto españolas se quedan prácticamente vacías cuando las programaciones se orientan hacia la música contemporánea, los intérpretes rehúyen la música contemporánea, las audiencias piensan que *suenan mal*, los estudios musicológicos tienden a refugiarse en la música del pasado, etc.

Resulta extremadamente interesante comprobar cómo una música tan denostada, tan reservada a la comprensión y disfrute de una élite, puede ser de gran utilidad para la educación musical desde las primeras etapas educativas. Al menos esa es la opinión concurrente de grandes figuras de la educación musical reciente, plasmada en sus respectivos trabajos (Delalande, 1984; Paynter & Aston, 1970; Schafer, 1966; etc.), que se esforzaron por confeccionar propuestas didácticas enmarcadas en la música contemporánea, atribuyéndole un papel imprescindible como recurso para la formación musical de los individuos en todos los niveles y edades. Tanta es la importancia conferida, que algunos autores consideran se ha convertido en una propuesta dominante para la moderna pedagogía musical desde los años 70. Sirvan de ejemplo las siguientes citas paradigmáticas:

“Hacia 1970 se produjo un cambio importante: la música contemporánea y el desarrollo de la creatividad musical comienzan a ser las propuestas dominantes” (Díaz y Giráldez, 2007, p.12).

“A partir de mediados de la década del setenta, un elevado número de educadores musicales en diferentes países de Europa y América proponen diversas e interesantes fórmulas para integrar los principios, materiales y técnicas introducidas desde la música de este siglo (...) en todos los niveles y formas de la enseñanza musical”.  
(Hemsey, 1995, p.17)

Si asumimos el valor de la música contemporánea en el curriculum educativo, debemos plantearnos una formación acorde de los estudiantes de la titulación o Grado de Maestro especialista en Educación Musical, dado que nadie puede enseñar, y difícilmente usar, aquello que desconoce. En este marco se hace relevante, pues, investigar el grado de familiaridad que

poseen estos futuros maestros con la música contemporánea (primer objetivo de investigación), y cómo la familiaridad encontrada se relaciona con otras variables (segundo objetivo de investigación). Los resultados deben aportar una visión específica del asunto, determinando su gravedad o importancia, a la vez que revelando algunas claves sobre cómo solucionarlo.

## 2. Revisión teórica

El concepto de música contemporánea, entendida como música de la tradición clásica occidental creada en un periodo contemporáneo, resulta amplio y difuso: ¿es música contemporánea la compuesta en la década de los 70? ¿Puede considerarse contemporánea la música neorromántica compuesta en 2011? Muchas respuestas son posibles, y todas válidas, por lo que se hace necesario establecer un criterio o regla de decisión para su investigación. Se optó por la manera en que la población objeto percibía el término música contemporánea según la revisión de la literatura existente, a fin de construir un instrumento de investigación adaptado concretamente a los sujetos investigados. La literatura apunta a que la población generalmente considera “música contemporánea” como aquella que agrupa todo el siglo XX hasta la actualidad, de cualquier estética o tendencia (Cureses, 1998; Jorquera, 2001; Mateos, 2011).

Concretamente, en el trabajo de Marta Cureses (1998), se planteó como primera pregunta a profesores de música: “¿Considera pertinente realizar una distinción entre música del siglo XX, música vanguardista, música contemporánea, música de hoy, música moderna, música actual o de nuestros días?”. Como resultado se concluyó que la opinión estaba bastante unificada en lo que se refiere a estos términos: “El criterio asumido se fundamentó principalmente en el uso múltiple de todos los términos sugeridos, de forma indistinta y sin una precisión expresamente diferenciadora o significativa” (Cureses, 1998, p.220). Así pues, se asumió esta definición, y por ende unos parámetros estéticos y temporales realmente amplios y que van desde principios del S. XX hasta nuestros días. Una discusión aparte, lejos de nuestros propósitos, podría centrarse en dirimir el porqué de la aberración en considerar la música de hace más de 100 años como *contemporánea*.

Con respecto al constructo de *familiaridad hacia la música contemporánea*, en la literatura hasta el momento no se encuentra referencia sobre posibles maneras de delimitarlo y operacionalizarlo. Nos correspondía, en consecuencia, establecer por vez primera su definición, y a este fin partimos de lo mencionado en la segunda acepción del término *familiaridad* que aparece en la última edición del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (R.A.E.): “Contacto habitual o conocimiento profundo”. Su adaptación a nuestro ámbito de conocimiento lo derivaría de su acepción original a la acepción científica, elevándolo a tecnicismo bajo el siguiente paradigma: “Conocimiento profundo de la música contemporánea a

través de las distintas maneras de percibirla y estudiarla”. En la investigación llevada a cabo, estas distintas maneras acabarían concretándose bajo los tres posibles dominios para la percepción y el estudio de la música contemporánea: reconocimiento musical visual, reconocimiento musical auditivo, y conocimiento histórico.

Existen algunos trabajos que guardan relación más o menos distante con nuestra propuesta, aunque en contextos y bajo prismas muy diferentes. Es el caso de Muñoz (2003 y 2008), que analiza el desarrollo de la comprensión musical del niño en referencia a las estéticas del S.XX, concluyendo que el mundo sonoro abstracto -en contraste con el tonal-, es cercano a su ámbito, justificando de este modo la inclusión de la música contemporánea en el curriculum educativo. El trabajo de Lorenzo, Herrera, y Cremades (2008) indaga en las preferencias musicales de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre 49 estilos musicales, concluyendo que “los estilos musicales más presentes en la esfera de preferencias de los jóvenes estudiantes españoles muestran una clara tendencia hacia la producción y oferta musical no culta” (p. 327); sin embargo, el instrumento utilizado en este estudio no permite un análisis de familiaridad más allá de las frecuencias declaradas de escucha según estilos.

En otro ámbito educativo distinto del universitario se centra, igualmente, el estudio de Ordoñana, Almoguera, Sesma y Laucirica (2006), analizando la presencia de la música atonal en los estudios reglados de grado medio de Conservatorio. De la bibliografía clásica internacional, destacamos los trabajos de Imberty (1981) y Francès (1984), que apuntan a procesos de enculturación en la tonalidad como detonantes del rechazo hacia la música contemporánea.

### 3. Metodología

La metodología por la que se opta es la estadística-cuantitativa, de corte transversal. En cuanto a paradigmas, por un lado la metodología se atiene al analítico-descriptivo, pues nos proponemos descubrir y describir la familiaridad de los futuros maestros con la música clásica contemporánea; por otro, se atiene al paradigma relacional, pues igualmente nos proponemos hallar posibles correlaciones con otras variables, en la búsqueda de claves para explicar la familiaridad encontrada.

Las fases de realización práctica del estudio incluyeron:

1. Confección inicial de instrumento de evaluación.

2. Revisión del instrumento de evaluación: estudio piloto, juicio de expertos y validación del instrumento.
3. Administración de la versión revisada del instrumento.
4. Entrevistas individualizadas con el profesorado.
5. Procesamiento de los datos, análisis estadístico y obtención de resultados.

### 3.1 Población y muestra

Se tomó como población los estudiantes de la comunidad de Andalucía del último curso de la Diplomatura de Maestro en Educación Musical, dado que el título de Grado aún no se halla implantado hasta el último curso en todas las universidades andaluzas. El último curso garantizaba el mayor nivel de preparación antes de la incorporación al mercado laboral, y por tanto debía arrojar los datos más relevantes con respecto a nuestros propósitos.

Los cuestionarios se pasaron por universidades públicas andaluzas que se encuentran en la capital de provincia. Se optó por la presencia personal del encuestador a fin de asegurar que el proceso de administración del instrumento era homogéneo para todas las muestras. Además, se completó la recogida de datos en el transcurso de un mes a fin de asegurar un verdadero estudio de corte transversal.

La cantidad final de cuestionarios válidos que se contabilizaron para los cálculos estadísticos fue de  $n=232$  individuos, que resultó ser representativo de la población con un nivel de confianza del 95%. El muestreo llevado a cabo con esta población puede considerarse de tipo probabilístico dado que en cada clase donde se pasó el cuestionario era imprevisible saber qué alumnos/as asistirían ese día y desearían rellenar el cuestionario. No obstante, el cuestionario se suministró en asignaturas troncales y obligatorias para procurar el mayor número de asistentes.

A fin de obtener una evidencia complementaria de validez para la triangulación de los resultados encontrados, se tomó como población objeto a los profesores del alumnado encuestado que voluntariamente desearon participar en el estudio abriendo sus clases a la investigación realizada. Este tipo de muestreo se podría considerar como no-probabilístico, de tipo causal o incidental.

### 3.2 Diseño y validación del instrumento de evaluación

La operacionalización del constructo que deseamos cuantificar, el qué es y cómo medir algo intangible, resulta un paso decisivo que determina el posible éxito o fracaso de una investigación, tal y como reconocen la mayoría de tratados de investigación (Bernal, 2006). Cuando nos enfrentamos a un constructo de tipo psicológico, este proceso, realizado bajo el prisma cuantitativo, consiste en la identificación de comportamientos o manifestaciones observables que posteriormente serán convertidas en variables. Estas manifestaciones se entendieron como respuestas a un cuestionario o instrumento de evaluación suministrado.

Al no existir instrumento previo para la operacionalización de la familiaridad hacia la música contemporánea, hubo de construirse uno en base al marco teórico anteriormente reseñado. Se diseñó una tradicional prueba o test de conocimientos (*knowledge test*), que a pesar de ser un método clásico, se revela como uno de los mejores predictores de la formación recibida respecto a su aplicación en el futuro desarrollo de la actividad profesional (Schmidt & Hunter, 1998). Los ítems se generaron según las formas en que la música contemporánea podía ser percibida por los estudiantes: familiaridad histórica, familiaridad visual y familiaridad auditiva. La familiaridad se estudió como una combinación de estas tres dimensiones o categorías.

Se requería la discriminación de un rasgo diferencial de la música clásica contemporánea con respecto a la de cualquier otro periodo, que sustentara la construcción teórica de una prueba claramente orientada hacia lo que deseábamos medir. En este sentido, se siguieron los postulados de Robert P. Morgan (en Randel, 2006), que destaca diferencialmente su multiplicidad, la existencia de múltiples prácticas o tendencias coexistiendo a la vez. El compositor John Cage lo expresa así: "Hoy la música se caracteriza por la multiplicidad de formas para hacer las cosas" (Ford, 1993, p.173). Este rasgo diferencial dio lugar a una prueba basada en la identificación de una lista de corrientes o prácticas muy establecidas y reconocidas durante el S.XX. Los estudiantes habían de identificar visual y auditivamente si la música que escuchaban, o las partituras que veían, se identificaban con cada una de las siguientes corrientes: Impresionismo, New Complexity, Texturalismo, Aleatoriedad, Serialismo y atonalismo, Postmodernismo, Minimalismo, Música Concreta.

En cuanto a la familiaridad histórica, la prueba consistía en hacer corresponder una serie de obras cumbre con sus respectivos compositores. Se escogieron las siguientes: El Mandarín Maravilloso (B. Bartók), Pájaros de Fuego (I. Stravinsky), Einstein on the Beach (P. Glass), Secuencias (L. Berio), Pierrot Lunaire (A. Schoenberg), Atmospheres (G. Ligeti), Gymnopédies (E. Satie), Veinte miradas sobre el niño Jesús (O. Messiaen), Ionisation (E. Varese), Matías el Pintor (P. Hindemith), Appalachian Spring (A. Copland), Lulú (A. Berg), Turangalila (O.

Messiaen), Lux Aeterna (G. Ligeti), 4 minutos 33 segundos (J. Cage), Amériques (E. Varese) y Historia de un soldado (I. Stravinsky).

Para la validación del instrumento, se siguieron los procedimientos encontrados en la literatura más reciente para las pruebas de conocimiento (Lievens & Patterson, 2011): creación de un *pool* de ítems, validación por panel de expertos, estudio piloto, cálculo de consistencia interna y diseño final del instrumento. En este proceso, se recurrió a cinco expertos que deseaban mantener su anonimato, y cuyos perfiles se corresponden con profesores universitarios y maestros de educación musical. Durante el estudio piloto, especialmente en la parte de familiaridad auditiva, el alumnado quedó muy sorprendido por los estilos tan dispares que habían escuchado, y que a su vez todos son constituyentes de lo que denominamos música contemporánea. Hicieron notar, asimismo, lo complicado que les resultaba el test y los pocos conocimientos que poseían sobre el tema. A raíz de completar el test, se interesaron por saber qué finalidad y utilidad podría tener, relatando que les había resultado interesante y nada aburrido. La consistencia interna acabó revelando un coeficiente de Kuder-Richardson de 0,76 que supone un valor muy aceptable en la psicometría tradicional (Bisquerra, 1987; Nunnally, 1978). De hecho, la consistencia interna era mayor de la esperada dada la diversidad presente en la población: alumnado con y sin estudios de conservatorio, asistentes y no asistentes regularmente a conciertos de música clásica, edades muy distintas, etc.

Las variables correlacionales solicitadas a cada individuo encuestado, y sus posibles valores, quedaron como sigue:

1. Edad [Variable numérica]
2. Sexo [Masculino, Femenino]
3. Haber realizado estudios de conservatorio [Sí, No]
4. Nivel alcanzado en el conservatorio [0, G.E., G.M., G.S., Estudios Finalizados]
5. Calificación de acceso a los estudios universitarios [de 0 a 10]
6. Grado de satisfacción con la formación general recibida en la universidad [de 0 a 10]
7. Autoconcepto sobre la formación recibida en música clásica contemporánea [de 0 a 10]

Todo ello dio lugar a los resultados que exponemos a continuación.

## 4. Resultados

### 4.1 Caracterización de la muestra

La edad de la muestra se sitúa primordialmente entre los 20 y los 22 años.

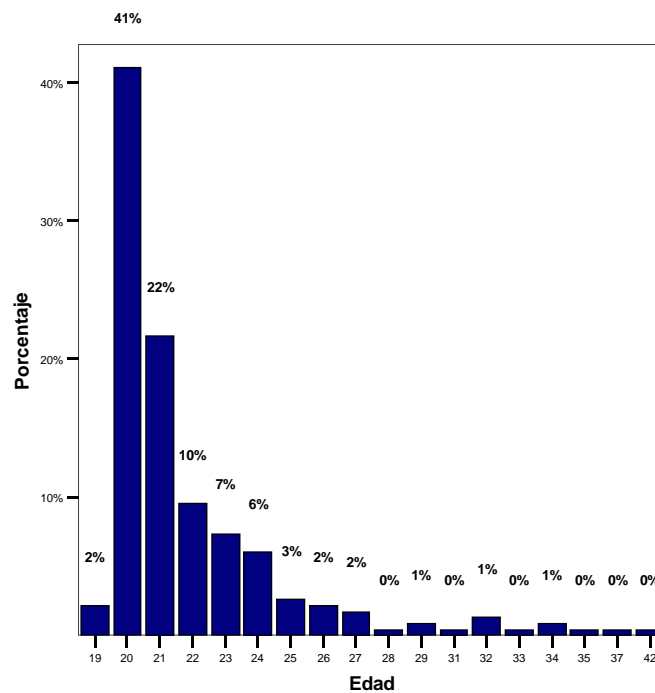


Figura 1. Edad de los estudiantes encuestados

El sexo de los estudiantes es predominantemente femenino, con un 64,35% de mujeres.

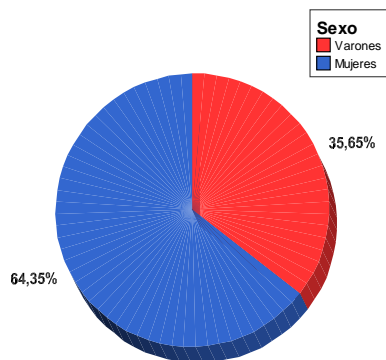


Figura 2. Sexo de los estudiantes encuestados



## 4.2 Dimensión 1: Familiaridad histórica

El resultado indica que prácticamente todos los sujetos obtienen una puntuación menor de 5 sobre 10 puntos en el test de familiaridad con los compositores y las obras de música contemporánea. El desconocimiento llega a tal punto que un 50% de la muestra obtiene 0 puntos en el test, y sólo un 1% supera los 5 puntos. La máxima puntuación obtenida fue de 5,29 puntos.

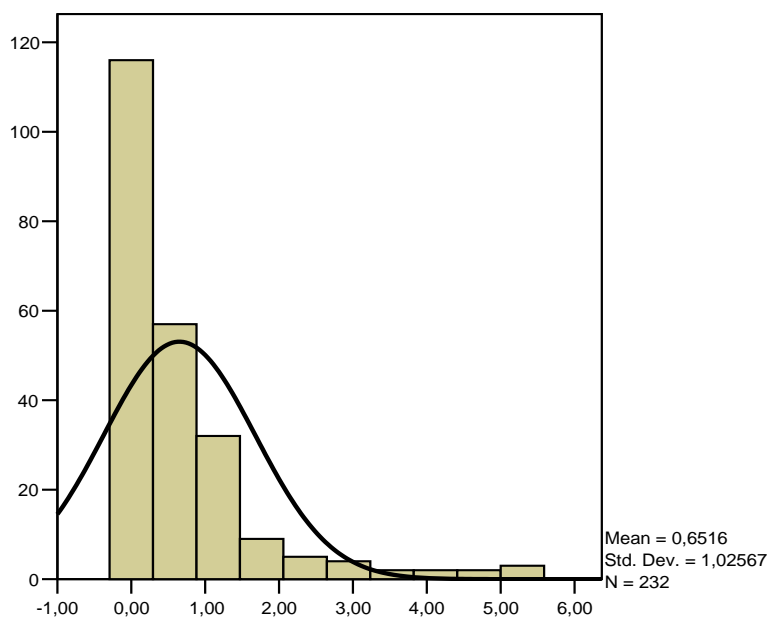


Figura 3. Puntuación obtenida de 0 a 10 en el test de familiaridad histórica (agrupación porcentual)

De todas las obras y autores propuestos, “pájaros de fuego” de Stravinsky fue la mejor identificada, aún con un bajo promedio de aciertos (31,5%); le siguen las “Gymnopédies” de Eric Satie con un 20% de aciertos, y “4 minutos 33 segundos” de John Cage con un 13% de aciertos; con menos aciertos aún encontramos el “Pierrot Lunaire” de Schoenberg (8,56%) e “Historia de un Soldado” de Stravinsky (7%). El resto de aciertos son realmente escasos o prácticamente nulos. Dentro de esta zona de ignorancia se encuentran compositores imprescindibles como Philip Glass, Bartók, Berio, Hindemith, Varese, Ligeti y Messiaen.

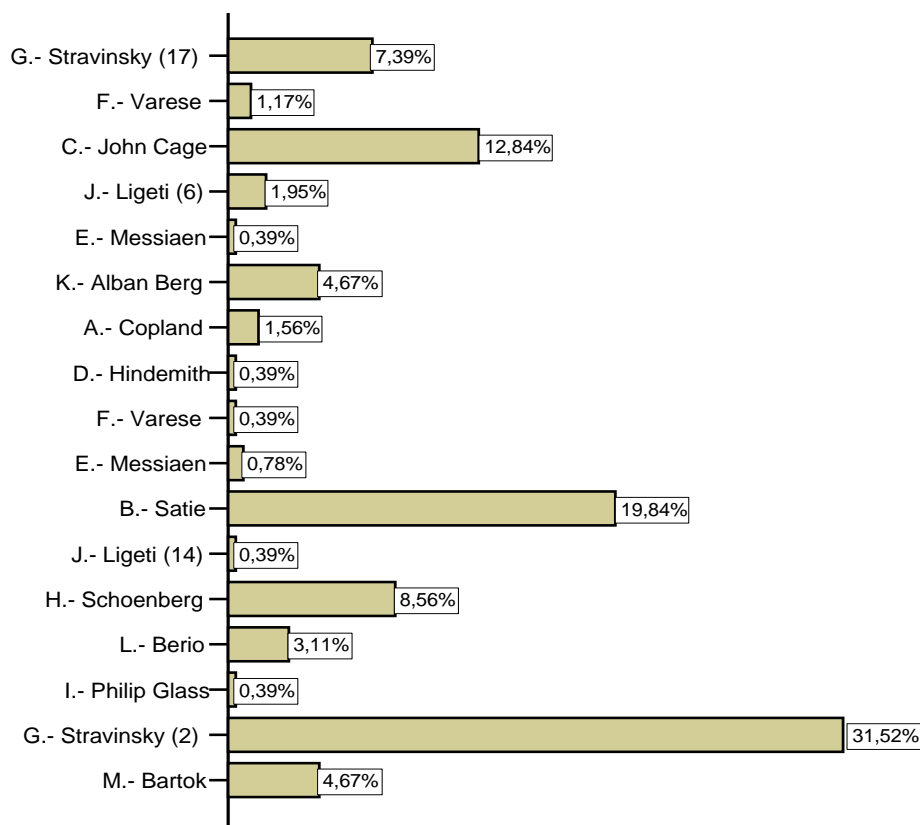


Figura 4. Porcentaje de aciertos en el test de familiaridad histórica

### 4.3 Dimensión 2: Familiaridad visual-estética

Prácticamente la totalidad de los sujetos se agrupan por debajo de 5 puntos sobre 10 en el test de familiaridad visual-estética (un 99%). La máxima puntuación obtenida por los sujetos fue de 7,14 puntos. Podemos observar el tanto por ciento de aciertos desglosado por corrientes en la Figura 5.

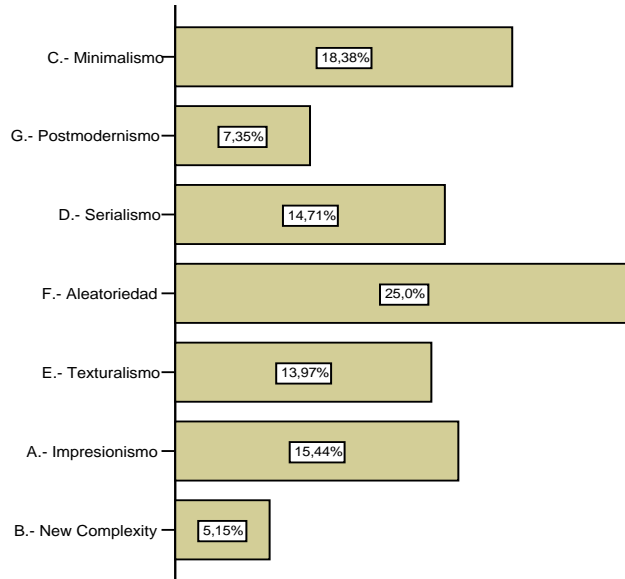


Figura 5. Porcentaje de aciertos en el test de familiaridad visual-estética

#### 4.4 Dimensión 3: Familiaridad auditiva

En esta dimensión encontramos un 95% de la población por debajo de los 5 puntos sobre 10.

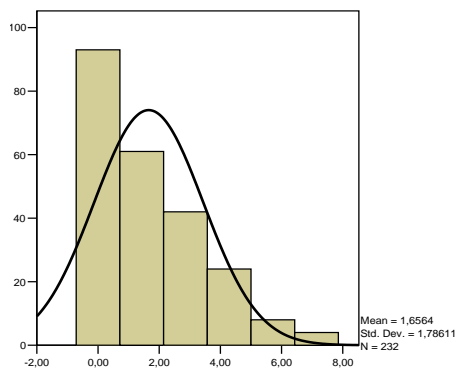


Figura 6. Agrupación porcentual de la puntuación obtenida en el test de familiaridad auditiva en escala de 0 a 10

El estilo más comúnmente reconocido es el postmodernista, con un 21% de aciertos, seguido a la par por el impresionismo y el minimalismo con un 15% de aciertos. Texturalismo y dodecafonismo se aproximan bastante a los dos anteriores, con un 13% de aciertos en ambos casos, seguidos por la aleatoriedad con un 12%. Por último, encontramos la música concreta con un 9% de aciertos.

#### 4.5 Comparativa de dimensiones de la familiaridad

En el gráfico de comparativa de dimensiones de la familiaridad (figura 7) se observa claramente cómo el dominio auditivo obtiene mayor puntaje que el visual o histórico.

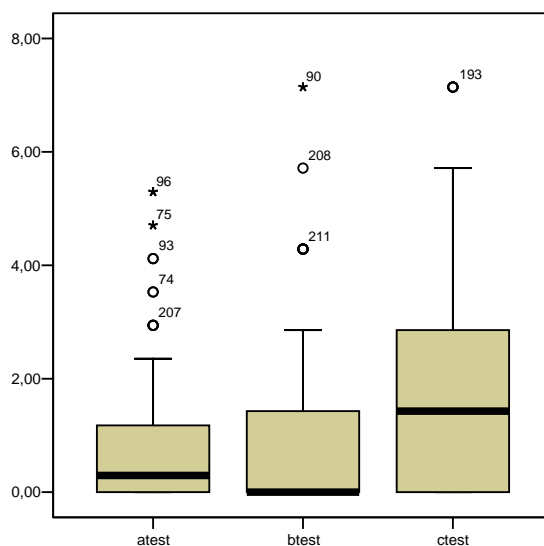


Figura 7. Comparativa de dimensiones de familiaridad, donde la variable *atest* representa dimensión histórica, *btest* dimensión visual y *ctest* dimensión auditiva

#### 4.6 Familiaridad multidimensional

La familiaridad global, que agrupa las tres dimensiones anteriormente explicadas, resultó, paralelamente, muy baja (figura 8).

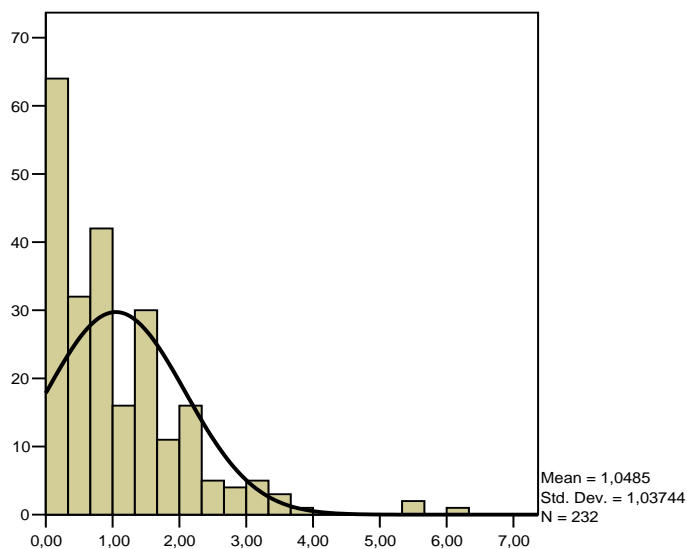


Figura 8. Agrupación porcentual de la puntuación obtenida en el test de familiaridad en escala de 0 a 10

**Estadísticos descriptivos**

Estadístico		
test	Rango	6,05
	Mínimo	,00
	Máximo	6,05
	Media	1,0485
	Desv. típ.	1,03744
	Varianza	1,076
	Asimetría	1,638
	Curtosis	4,208

Figura 9. Tabla de estadísticos descriptivos de la familiaridad encontrada

Prácticamente la totalidad de la población (98,7%) no obtiene más de 5 puntos sobre 10 en el test de familiaridad. Sólo tres individuos obtuvieron mejor puntuación, siendo la puntuación máxima de 6,05. Si habláramos en términos académicos, la *nota* media sería un ‘insuficiente muy deficiente’: 1,04 puntos. La mediana aún se sitúa más abajo que la media. De hecho, un 85% de la población obtuvo menos de 2 puntos.

#### 4.7 Triangulación del profesorado

La media de familiaridad esperada por el profesorado es de 2,29 puntos, que difiere tan sólo en 1,25 puntos respecto a la obtenida.

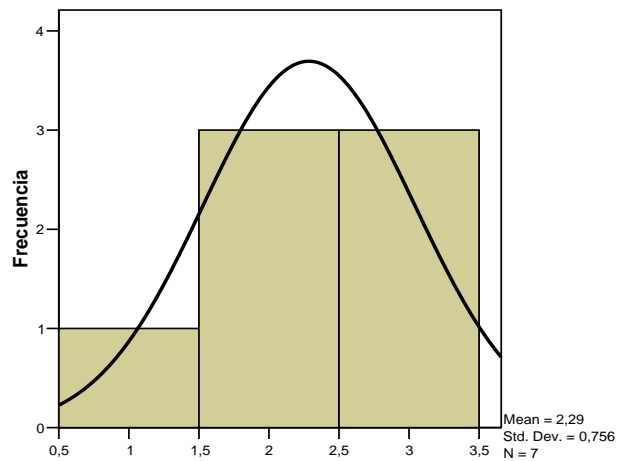


Figura 10. Puntuación de familiaridad esperada por el profesorado

#### 4.8 Relación edad-familiaridad

Solicitamos el gráfico de dispersión para comprobar si visualmente podíamos prever algún tipo de relación polinómica. Por el contrario, constatamos una disgregación de datos que impedía atisbar una correlación entre ambas variables (figura 11).

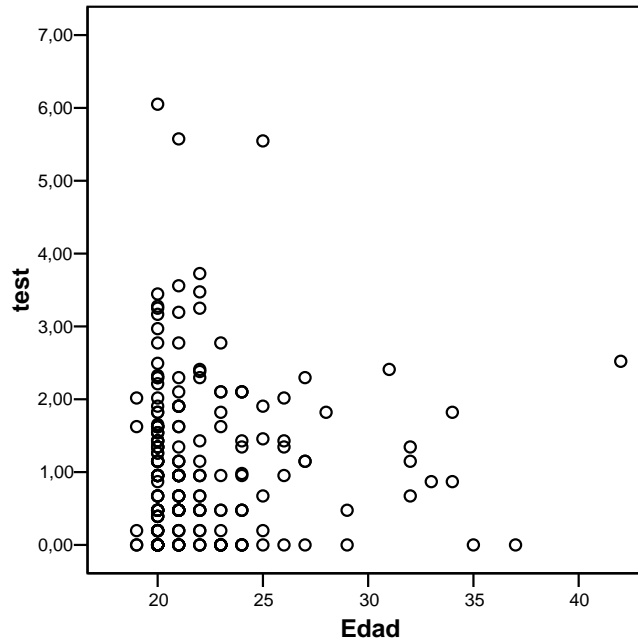


Figura 11. Edad frente a puntuación obtenida en test de familiaridad

Se solicitó el coeficiente de correlación 'r' momento-producto de Pearson, que reveló una correlación muy baja (figura 12).

**Correlaciones**

		test	Edad
test	Correlación de Pearson	1	,024
	Sig. (unilateral)		,356
Edad	Correlación de Pearson	,024	1
	Sig. (unilateral)	,356	

Figura 12. Tabla de correlación edad-familiaridad

**4.9 Relación sexo-familiaridad**

Las medias encontradas para cada subgrupo de sujetos eran prácticamente equivalentes. Se solicitó diagrama de Tukey para comprobar visualmente la agrupación de sexos en la variable familiaridad.

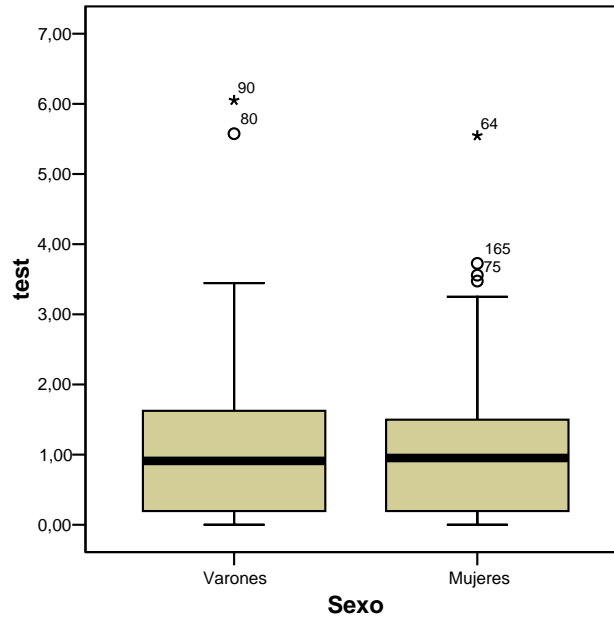


Figura 13. Sexo frente a puntuación obtenida en test de familiaridad

Si bien el gráfico ya atisbaba la dificultad de establecer una diferenciación por sexos, además solicitamos un análisis de la varianza de un factor, que corroboraba nuestras sospechas ( $F=,092$ ;  $Sig=,343$ ).

ANOVA

test	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,980	1	,980	,902	,343
Intra-grupos	247,623	228	1,086		
Total	248,603	229			

Figura 14. Tabla de Análisis de la varianza de la familiaridad según sexo



#### 4.10 Autoconcepto de la formación en música contemporánea

Deseábamos averiguar si el alumnado era consciente de no haber recibido una formación adecuada en referencia a los recursos que ofrece la música contemporánea para su futura labor como educadores. Encontramos que un 84% del alumnado tiene un bajo autoconcepto sobre su formación en este ámbito, por lo que dedujimos que sí eran conscientes de esta carencia.

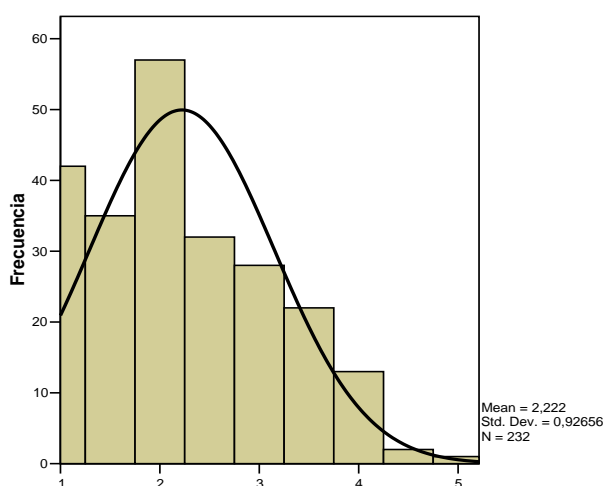


Figura 15. Autoconcepto de la formación recibida en música contemporánea

#### 4.11 Importancia atribuida a la música contemporánea

En cuanto al grado atribuido de importancia de la música contemporánea y sus recursos para la educación musical, pensamos que preguntar directamente al alumnado hubiera sido infructuoso por el sesgo de deseabilidad social: es deseable saber cuanto más sea posible de cualquier cosa, y si un cuestionario trata sobre música contemporánea, de por sí lo cuestionado puede representarse como algo importante y deseable. Por este motivo, se optó por analizar la correlación entre una variable de *satisfacción con la formación recibida en la universidad* y otra de *autoconcepto sobre la formación en música clásica contemporánea*. Los resultados obtenidos (figura 16) atisban la inexistencia de correlación entre ambas variables.

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,103	,079	-1,547	,123(a)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,052	,069	-,782	,435(a)

(a) Basada en la aproximación normal.

Figura 16. Tabla de correlación entre satisfacción con la formación universitaria recibida y autoconcepto sobre la formación en música contemporánea.

#### 4.12 Relación entre familiaridad y estudios de conservatorio

Como se observa en la figura 17, el hecho de estudiar en conservatorio aumenta la probabilidad de obtener una calificación mayor en el test de familiaridad.

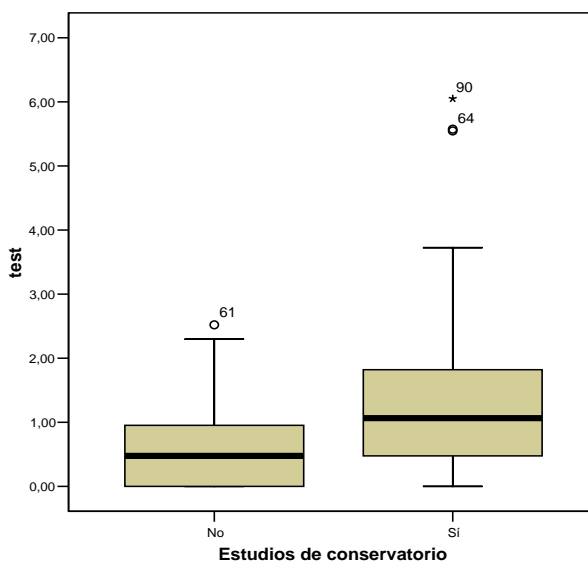


Figura 17. Puntuación en el test de familiaridad según contar o no con estudios de conservatorio

Además, el nivel alcanzado en el conservatorio también aumenta la probabilidad de obtener una mejor puntuación en el test de familiaridad (figura 18). En concordancia con la definición de variables expuesta en apartado de diseño y validación del instrumento de evaluación, en el eje de abscisas de la figura 18 se expresa el nivel de estudios de conservatorio del último año cursado por los sujetos, en este orden: sin estudios, grado elemental, grado medio, grado superior, estudios ya finalizados.

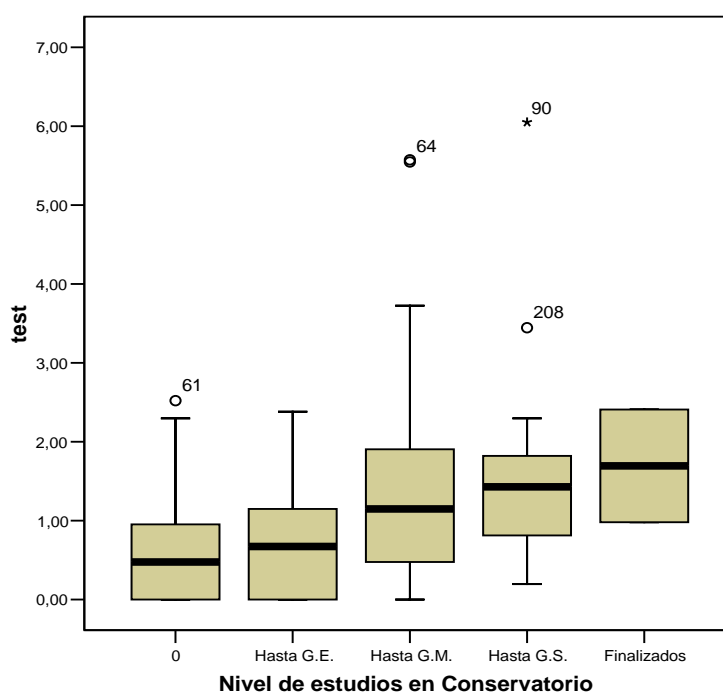


Figura 18. Puntuación en el test de familiaridad según nivel de estudios en el conservatorio

#### 4.13 Relación entre rendimiento académico y familiaridad

En estudios previos se ha comprobado que los estudiantes con alto rendimiento académico tienden a realizar mejor los test de aptitud o de conocimientos sea cual sea su naturaleza o temática (Stoeber & Kersting, 2007). En aras de comprobar si esto ocurría en nuestro caso, se tomó la calificación de acceso a la universidad como una medida del rendimiento académico del alumnado, y se estudió la relación entre la calificación de acceso a

los estudios universitarios con la formación en música contemporánea. Solicitamos el gráfico de dispersión en primera instancia (figura 19).

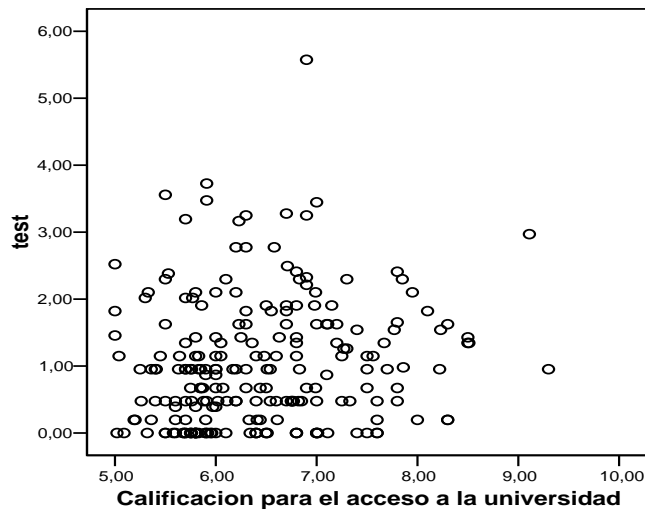


Figura 19. Calificación en el test de familiaridad frente a la calificación de acceso a los estudios universitarios

Asimismo, obtuvimos los estadísticos descriptivos (figura 20).

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Calificación para el acceso a la universidad	6,4398	,84703	222
test	1,0485	1,03744	232

Figura 20. Tabla de estadísticos descriptivos de la calificación para el acceso a la universidad y del test de familiaridad

Por último, solicitamos coeficiente de correlación 'r' que indicaba una escasa correlación lineal entre ambos factores.

		Calificación para el acceso a la universidad	test
Calificación para el acceso a la universidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,130 ,053
test	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,130 ,053	1

Figura 21. Tabla de correlaciones entre la calificación para el acceso a la universidad y los resultados del test de familiaridad

## 5. Discusión

La familiaridad recabada en los estudiantes de Educación Musical hacia la música contemporánea de la tradición clásica occidental se sitúa en un nivel tan extremadamente bajo que invita a una reflexión profunda por parte del profesorado. Estos estudiantes demuestran una mayor familiaridad en la dimensión auditiva antes que en las dimensiones visual e histórica, por lo que las primeras acciones deberían ir encaminadas a reforzar estas dos últimas. Especialmente se hace imprescindible una mejora en la dimensión visual, dado que las partituras con gráficas contemporáneas son una herramienta de gran utilidad para la enseñanza musical en las primeras etapas, a la luz de los numerosos trabajos publicados al respecto (Dennis, 1970; Meyer-Denkman, 1977; Paynter, 1970; Schafer, 1982). Precisamente podría partirse de las propuestas didácticas presentadas en estos trabajos para llevar a cabo un proceso de familiarización.

Los estudiantes son conscientes de que poseen una escasa formación en música contemporánea, como revela la variable de autoconcepto sobre su propia formación. Al mismo tiempo, los resultados arrojan que, fuera de la propia deseabilidad social, no consideran importante esta carencia. Es por ello que las acciones encaminadas a la mejora de la familiaridad deberían incidir en una concienciación de la importancia de la música contemporánea en el Aula: cómo y por qué puede serles útil.

Se sugiere tomar como punto de partida, a fin de solucionar el problema detectado, las obras y los compositores más desconocidos entre el alumnado. Gracias a los resultados observados, destacamos la relevancia de compositores como Edgar Varese, Gyorgy Ligeti u Olivier Messiaen, por citar ejemplos concretos, que se mantienen en el ostracismo casi absoluto para los futuros maestros de música. En cuanto a tendencias, la New-Complexity y el Postmodernismo son las dos peor reconocidas.

El sexo o la edad no se revelan como factores determinantes de la familiaridad. Tampoco lo es el rendimiento académico medido a través de las calificaciones de acceso a los estudios universitarios. Muy al contrario, y como era previsible, los estudios de conservatorio modifican ascendentemente el grado de familiaridad con la música contemporánea: poseerlos, en cualquier nivel, mejora la familiaridad; y un nivel más avanzado de estudios de conservatorio supone un incremento paralelo de la familiaridad. Sin embargo, la formación recibida en los conservatorios de música permanece aún bastante estancada en el pasado, pues sería deseable que la progresión de la familiaridad conforme se asciende en los estudios de conservatorio resultara paralelamente mucho más acentuada que la encontrada; y ni siquiera esta formación asegura una puntuación aceptable en el test, como revelan las puntuaciones medias para cada nivel de estudios de conservatorio.

La validez concurrente de los resultados se aportó a través de la triangulación con el profesorado, que predice un valor cercano al encontrado. No obstante, sería arriesgado concluir si realmente existe una conciencia generalizada del problema por parte del profesorado, más allá de la evidencia demostrada de validez concurrente, ya que la metodología seguida con esta población sólo tenía propósitos de triangulación con respecto a la población objeto.

## 6. Conclusiones

Se ha detectado una importante laguna en la formación de los futuros maestros de Educación Musical de Andalucía en el último curso de la titulación: desconocen la música contemporánea de la tradición clásica occidental, y además consideran que esta carencia no es relevante.

Si, como mencionan algunos autores, la creatividad y la música contemporánea son las actuales propuestas dominantes en la educación musical internacional, da la impresión de que nuestro territorio vive literalmente aislado de los avances del exterior, perpetuando un aula de música de tipo "museo de cera", donde sólo se trabaja con la música clásica del pasado.

En consecuencia, se manifiesta necesaria una acción de calado, la cual debería apoyarse en las siguientes cinco claves reveladas a raíz del estudio:

1. La edad, el sexo o el rendimiento académico previo de los estudiantes no son factores determinantes, por lo que una acción destinada a mejorar la familiaridad puede aplicarse en cualquier momento y a cualquier grupo de estudiantes universitarios.
2. Los estudios de conservatorio previsiblemente modifican la familiaridad, pero su influencia es ciertamente escasa, por lo que esta subpoblación también debe ser destinataria de una acción en el contexto de los futuros maestros/as de educación musical en primaria.
3. Como punto de partida, hace falta una concienciación de la importancia y la utilidad que posee la música contemporánea para la moderna pedagogía musical: aunque generalmente son conscientes de la 'laguna', deben serlo también de la necesidad de resolverla. Se han propuesto una serie de trabajos de eminentes pedagogos musicales en el marco de la música clásica contemporánea.
4. La familiaridad visual e histórica debe ser especialmente trabajada, a través del descubrimiento de partituras y piezas claves de la música contemporánea.
5. En el contexto de la población estudiada, se sugiere comenzar con los compositores menos conocidos (Edgar Varese, Gyorgy Ligeti y Olivier Messiaen) y las corrientes estilísticas menos familiares (New Complexity y Post-modernismo).

Como primera limitación de la investigación, cabe reseñar que, dadas las cada vez más marcadas diferencias autonómicas, lo detectado en Andalucía puede no coincidir totalmente con lo que ocurra en otras comunidades autónomas. Sería interesante realizar estudios comparativos en otras comunidades, e incluso a nivel internacional.

Por otro lado, se podrían confeccionar instrumentos de evaluación distintos, bien bajo la supervisión de un grupo diferente de expertos, o en base a otros supuestos teóricos, lo cual daría lugar a una comprobación adicional de la validez concurrente del estudio. Sin embargo, resulta difícil dudar de la existencia del problema detectado, siquiera de la necesidad de una comprobación TRT (test-re-test), dada la meridiana opinión recabada en el profesorado entrevistado y el feedback recibido por el investigador durante el proceso de administración del instrumento de evaluación.

En esta línea de investigación, futuros trabajos podrían desarrollar tests de familiaridad con la música de otras épocas, procedencias o estilos, que servirían de punto de comparación

con los resultados encontrados y aportarían un contexto más amplio para el desarrollo de acciones formativas.

### Referencias bibliográficas

- Bernal, C.A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula Abierta*, 71, 211-231.
- Delalande, F. (1984). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dennis, B. (1970). *Experimental Music in Schools*. Londres: Oxford University Press.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Ford, A. (1993). Composer to Composer: Conversations about Contemporary Music. En Arnold Whittall (1999), *Musical Composition in the Twentieth Century* (p. 6), Oxford: Oxford University Press.
- Francès, R. (1984). *La perception de la musique*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Hemsey, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el Aula. *Música y Educación*, 8(24), 17-24.
- Imberty, M. (1981). Acculturation tonale et structuration perceptive du temps musical chez l'enfant. En *Basic musical functions and musical ability*, Royal Swedish Academy of Music, 81-106.
- Jorquera, M. C. (2001). Música contemporánea y educación musical. *Música d'Ara*, 4, 11-18.
- Lievens, F. & Patterson, F. (2011). The Validity and Incremental Validity of Knowledge Tests, Low-Fidelity Simulations, and High-Fidelity Simulations for Predicting Job Performance in Advanced-Level High-Stakes Selection. *Journal of Applied Psychology*, Vol 96(5), 927-940.
- Lorenzo, O.; Herrera, L. & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En M. A. Ortiz  
REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN: [HTTP://MUSICA.REDIRIS.ES](http://musica.rediris.es). ISSN: 1575-9563  
DEPÓSITO. LEGAL: LR-9-2000. DIRECCIÓN: JESÚS TEJADA GIMÉNEZ, CARMEN ANGULO SÁNCHEZ-PRÍETO. CONSEJO EDITORIAL: J.L. ARÓSTEGUI, C. CALMELL, M. KATZ, A. LAUCIRICA, O. LORENZO, M. PIATTI, M. VILAR. EDITORES: UNIVERSIDAD DE LA RIOJA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: DIALNET, DOAJ, CSIC (DICE), CSIC (E-REVISTAS), CSIC-CINDOC, IN-RECS, INTUTE ARTS&HUMANITIES, LATINDEX, ZEITSCHRIFTDATENBANK. ESTA REVISTA ES PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE.



(Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, (pp. 301-332), Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.

Mateos, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía*, 53(XVII), 34-41.

Meyer-Denkman, G. (1977). *Experiments in Sound*. Londres: Universal Edition.

Muñoz, E. (2003). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de Educación Primaria: Las estéticas del Siglo XX*. Tesis doctoral leída en la Universidad Autónoma de Madrid.

Muñoz, E. (2008). La música actual como modelo integrador en la educación general. En *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 51-75), Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Ordoñana, J.A., Almoguera, A., Sesma, F. & Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, 66, 51-74.

Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Randel, D. (2006). *Diccionario Harvard de la música*. Madrid: Alianza.

Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Buenos Aires: Gedisa.

Schafer, R. M. (1966). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1982). *Limpieza de oídos: notas para un curso de música experimental*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.

Stoeber, J. & Kersting, M. (2007). Perfectionism and aptitude test performance: Testees who strive for perfection achieve better results. *Personality and individual differences*, 42 (6), 1093-1103.

**Referencias discográficas**

Bartók, B. (Compositor). *El Mandarín Maravilloso*. London Symphony Orchestra dirigida por Kent Nagano. Apex CD LC04281.

Berg, A. (Compositor). *Lulú*. Orquesta Nacional de Francia dirigida por Jeffrey Tate. EMI CD 5099950940028.

Berio, L. (Compositor). *Sequenzas*. Interpretadas por Shulman, Goodman, Arnold, B. Berman, Trudel, Dann, Sarc, Wood, Valdepenas, Few, Sainz Villegas, Munday, Petric, Adkins. Naxos CD 8.557661-63.

Cage, J. (Compositor). *4' 33''*. Sin grabación.

Copland, A. (Compositor). *Appalachian Spring*. Orquesta Sinfónica de la Radio Checoslovaca, dirigida por Stephen Gunzenhauser. Naxos CD 8.550282.

Glass, P. (Compositor). *Einstein on the Beach*. The Philip Glass Ensemble dirigido por Michael Riesman. Nonesuch CD 79323-2.

Hindemith, P. (Compositor). *Matías el Pintor*. Orquesta de Nueva Zelanda dirigida por Franz-Paul Decker. Naxos CD 8.553078.

Ligeti, G. (Compositor). *Atmospheres*. Orquesta Filarmónica de Viena dirigida por Claudio Abbado. Deutsche Grammophone CD 0289 429 2602 8 GH.

Ligeti, G. (Compositor). *Lux aeterna*. Coro de Norddeutschen Rundfunks dirigido por Helmut Franz. Deutsche Grammophone CD 0289 477 6443 4 GB 4.

Messiaen, O. (Compositor). *Turangalila*. Orchestre de l'Opéra Bastille dirigida por Myung-Whun Chung. Deutsche Grammophone CD 0289 431 7812 9 GH.

Messiaen, O. (Compositor). *Veinte miradas sobre el niño Jesús*. Interpretado por Hakon Austbo, Naxos CD 8.550829-30.

Satie, E. (Compositor). *Gymnopédies*. Interpretado por Klara Körmendi. Naxos CD 8.550305.

Schoenberg, A. (Compositor). *Pierrot Lunaire*. Philharmonia Orchestra dirigida por Robert Craft. Naxos CD 8.557523.

Stravinsky, I. (Compositor). *Historia de un Soldado*. Ensemble dirigido por Robert Craft. Naxos CD 8.558206-07.

Stravinsky, I. (Compositor). *Pájaros de Fuego*. Philharmonia Orchestra dirigida por Robert Craft. Naxos CD 8.557500.

Varese, E. (Compositor). *Ameriques*. New York Philharmonic y Ensemble Intercontemporain dirigidos por Pierre Boulez. Sony CD SMK 45844.

Varese, E. (Compositor). *Ionisation*. New York Philharmonic y Ensemble Intercontemporain dirigidos por Pierre Boulez. Sony CD SMK 45844.