

Concepciones sobre el aprendizaje de la expresividad musical y su relación con la Inteligencia Emocional: una comparación internacional

Conceptions about learning of music expressivity and its association with emotional intelligence: an international comparison

Carolina Bonastre¹, Roberto Nuevo²

email cbonastr@ucm.es, email roberto.nuevob@gmail.com

¹Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes
y Educación Física, Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

²CIBER Epidemiología y Salud Pública
(CIBERESP)
Instituto de Salud Carlos III
Madrid, España

Resumen- La comunicación de emociones expresiva es un elemento central en la música, por ello, tanto el aprendizaje de la expresividad musical como el valor intrínseco de las destrezas emocionales de los estudiantes son pilares para el propio aprendizaje general del músico. Establecer mejoras en el aprendizaje es fundamental para la educación y para esto es relevante conocer las concepciones sobre el aspecto de estudio, pues es uno de los factores que más puede influir en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la Inteligencia Emocional ha demostrado tener un valor predictivo en diversos contextos educativos, este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre diferentes concepciones sobre estrategias de aprendizaje de la expresividad musical e Inteligencia Emocional en una muestra internacional de estudiantes de Enseñanzas Superiores Musicales. Los resultados indican que hay relación estadísticamente significativa y positiva entre la Inteligencia Emocional y dos de las estrategias propuestas, independientemente del país de la muestra, sexo y edad. Esta asociación sugiere posibles actuaciones pedagógicas.

Palabras clave: *Emociones; Enseñanza-aprendizaje; Expresión musical; Educación Superior.*

Abstract- Expressive communication of emotions is a main component in music. Therefore, both learning of music expressivity and the intrinsic value of student's emotional skills are pillars for general learning in musicians. Establishing improvements in learning in classroom is crucial for education and with this goal knowing conceptions about learning in the field of this work is relevant, given that it is one of the factors which could influence the learning process. Taking into account that Emotional Intelligence has proved a predictive value in different educational settings, this work aims to analyze the association between different conceptions about strategies for learning of music expressivity and Emotional Intelligence in an international sample of music Higher Education students. Results point out to a positive statistically significant association between Emotional Intelligence and two out of four learning strategies, regardless country and gender. This relationship suggests possible pedagogical actions.

Keywords: *Emotions; Teaching and learning; Musical expression; Higher Education.*

1. INTRODUCCIÓN

La música como medio de comunicación de emociones expresiva, es un elemento central que influye en el planteamiento mismo del aprendizaje en el aula. De hecho, para consolidar el aprendizaje general del músico hay que tener en cuenta tanto el aprendizaje de la expresividad musical como el valor intrínseco de las destrezas emocionales de los estudiantes.

Focalizando la atención en las enseñanzas musicales, se manifiesta cierta evolución hacia una concepción constructivista dirigida a alcanzar fines comunes a las enseñanzas artísticas, como favorecer la reflexión y la metacognición para permitir a los alumnos modular y gestionar sus representaciones (Torrado y Pozo, 2008). Por otro lado, hay investigaciones sobre la práctica en el aula que indican que este cambio de paradigma no es aún efectivo (Garnett, 2013), y que los profesores de música siguen utilizando en el aula una enseñanza tradicional dirigida a la adquisición de resultados (López Íñiguez, Pozo y de Dios, 2013).

De este modo, partiendo de la práctica real en el aula las investigaciones disponibles hacen referencia a la falta de un trabajo explícito de las capacidades expresivas (Karlsson y Juslin, 2008). Al estudiar estos aspectos, Broomhead (2006), concluye que las estrategias usadas para conseguir interpretaciones expresivas: a) usan un amplio rango de métodos, b) se centran en las instrucciones técnicas; y c) considera que son más bien implícitas y espontáneas y sugiere que no surgen de algún tipo de guía formal. En este sentido, Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg y Schoonderwaldt (2006) propone cuatro estrategias para la mejora del aprendizaje musical centradas en el papel del profesor como modelo, en la aportación de indicaciones relacionadas con imágenes y metáforas, en dirigir la atención del estudiante en sus emociones y, por último, en una estrategia encaminada hacia la utilización de instrucciones técnicas.

En realidad, el grado en el que los profesores usan una estrategia u otra parece estar fuertemente influido por sus creencias, de hecho, Brenner y Strand (2013) exploraron las

Octubre 9-11, 2019, Madrid, ESPAÑA

V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)

creencias y la práctica en el aula respecto a la enseñanza de la expresividad; encontraron que la expresividad fue muy valorada y los modos de enseñar la expresividad variaban según sus concepciones sobre el tema, la respuesta de los alumnos o la personalidad del profesor.

Si, como se resume en las líneas previas, la música tiene un fuerte componente emocional y el aprendizaje de la expresividad emocional debería ser un objetivo relevante en la educación musical en todos los niveles, podría ser relevante plantear un vínculo entre la competencia emocional y la expresividad musical. Es primordial tener en cuenta que la capacidad para inducir o regular las emociones propias y ajenas, y la destreza para gestionar emociones en diferentes situaciones (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) parece claramente necesaria tanto para el intérprete como para el estudiante de música (Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999).

De acuerdo con su concepción inicial por Salovey y Mayer (1990) puede entenderse como un rasgo de personalidad que modera las habilidades para percibir, valorar y expresar las emociones de un modo adecuado y adaptativo, para comprender las emociones y optimizar el uso de los recursos emocionales, además de facilitar la regulación de las emociones propias y ajenas. A pesar de que la interrelación entre Inteligencia Emocional (IE en adelante) y el aprendizaje de la expresividad musical puede ser importante no existen apenas estudios que la hayan analizado.

En el contexto educativo la IE se ha estudiado su asociación con diferentes indicadores positivos, como mejor rendimiento, adaptación académica y menor cantidad de problemas de conducta (Petrides, Furnham y Frederickson, 2004). También, tras un periodo de entrenamiento en competencias emocionales en estudiantes de magisterio, se ha encontrado un incremento de la autoestima, la empatía y la confianza para hablar en público (Palomera, Briones, Gómez-Linares y Vera, 2017).

Concretando en investigaciones en torno a la música, Resnickow, Salovey y Repp (2004) estudiaron la identificación de emociones en piezas musicales y observaron que correlaciona significativamente de modo notable y positivo con la IE partiendo de una muestra de estudiantes universitarios. Y Petrides, Niven y Mouskounti (2006) desarrollaron una medida de la IE como rasgo y comprobaron que se asociaba con la valoración de las habilidades como bailarín y con el tiempo de permanencia en la enseñanza musical en el caso de los músicos.

2. CONTEXTO

Este trabajo se enmarca en el fuerte componente emocional de la música y en la falta de estudios sobre la relación de las capacidades expresivas en estudiantes de música con las destrezas emocionales. Esta asociación puede tener importancia en la práctica docente a la hora de la enseñanza y aprendizaje de la expresividad. Además, de acuerdo con Susan Hallam (2010) o Casas-Mas, Pozo y Montero (2014), el estudio de las creencias, concepciones y percepciones sobre este tema debería ser prioritario por su posible papel como mediador de la enseñanza y el aprendizaje.

Así, este trabajo se plantea como objetivo principal conocer la asociación entre diferentes concepciones sobre estrategias de

aprendizaje de la expresividad emocional en la música, y el nivel de IE en una muestra de estudiantes de cursos superiores de música. Además, el trabajo adopta una perspectiva internacional al incluir muestras de dos países europeos que aunque comparten sistemas educativos similares y un marco de creencias parecido, incrementan la generalización de los resultados.

Se plantea como hipótesis de partida que habrá variabilidad en los resultados obtenidos sobre las concepciones y sobre el nivel de IE, aunque se considera que dicho nivel estará relacionado con varias de las estrategias propuestas y que este efecto no dependerá de otros factores.

3. DESCRIPCIÓN

A. Muestra

La muestra que se obtuvo se compone de 116 estudiantes de cursos de enseñanzas superiores de música: 79 de Inglaterra y 37 de Portugal. La media de edad de la muestra total es de 21.2 ($D.T.=4.9$, rango: 18-49), de los que un 50.0% eran mujeres. Aunque hay que tener en cuenta que el 88.6% de la muestra tiene entre 18 y 24 años. La muestra total se componía principalmente de estudiantes de los dos primeros cursos. La media de edad de la muestra de alumnos de Inglaterra es de 20.2 ($D.T.=4.1$, rango: 18-49), de los que un 50.6% eran mujeres; y la de Portugal es de 23.3 ($D.T.=5.8$, rango: 18-40), de los que un 48.7% eran mujeres. Los participantes estudiaban diferentes especialidades pero la mayoría estudiaba interpretación.

La edad entre las muestras fue algo diferente, concretamente, la muestra de Portugal tenía una media de edad superior a la de Inglaterra ($p=.001$). El porcentaje de mujeres y hombres, en cambio no difirió entre muestras.

Los estudiantes que participaron procedían de diferentes centros de enseñanzas superiores de música en cada país: Faculty of Performance, Visual Arts and Communications de la University of Leeds y The University of Sheffield (Inglaterra) y la Escola Superior de Artes Aplicadas (Castelo Branco, Portugal). Se pidió a algunos profesores voluntarios, después de recibir ciertas instrucciones verbales que entregaran el cuestionario a los estudiantes. Dichos profesores incidieron en que la participación era totalmente voluntaria y que las respuestas serían tratadas como anónimas. Los cuestionarios completados se recogieron también anónimamente en un sobre.

La investigación fue aprobada por los comités de ética de cada una de las instituciones implicadas.

B. Instrumento

Se plantearon dos cuestionarios, uno sobre estrategias de aprendizaje de la expresividad en la música y otro basado en puntuaciones sobre IE. Se incluyeron preguntas informativas generales como edad y género.

El cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje fue elaborado a partir del trabajo de Juslin et al., (2006) sobre las cuatro estrategias planteadas mediante la elaboración de ejemplos concretos; su estructura factorial fue avalada anteriormente (Bonastre, 2009). En él se plantearon cuatro preguntas recogidas en una escala tipo Likert de 4 opciones

sobre el grado de acuerdo, relacionadas con el aprendizaje de cada estrategia. Aspectos como si han aprendido con esa estrategia, si la utilizarían para enseñar, si consideran que el estudiante aprendería correctamente de ese modo y, si es la mejor estrategia. De este modo, el rango de puntuación para cada escala fue de 4-16.

El rasgo de IE fue evaluado mediante una adaptación de la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10; Davies, Lane, Davenport y Scott, 2010). El BEIS-10 está basado en la concepción de la IE de Salovey y Mayer (1990) y es una escala breve para evaluar IE rasgo compuesta de 10 ítems tipo Likert (1-4), con un rango total de 10-40.

C. Análisis estadístico

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las puntuaciones para la muestra total y de cada grupo en relación con los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y las puntuaciones en el BEIS. Estos resultados se compararon entre los dos grupos mediante pruebas de contraste de medias para muestras no relacionadas (T-test) y se estimaron los tamaños del efecto (g de Hedges, un estimador insesgado de la conocida d de Cohen).

Con el fin de comprobar la asociación entre IE y las diferentes estrategias, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple controlando estadísticamente el efecto del país y del género. En cada análisis la Variable Dependiente (VD) era la puntuación total en IE y la Variable independiente (VI) la puntuación total en cada estrategia de aprendizaje de la expresividad y además se introdujeron como covariables la categoría de país (categoría de referencia. Portugal=0; Inglaterra=1) y el género (0=hombre, 1=mujer). En cada análisis se realizaron pruebas de heterocedasticidad y multicolinealidad que en todos los casos fueron adecuadas.

Todos los análisis se realizaron con el programa STATA, versión 13.1.

4. RESULTADOS

En las comparaciones entre grupos, la muestra portuguesa presentó puntuaciones significativamente superiores en dos modelos de aprendizaje de la expresividad con tamaños del efecto medios: Modelado (media Portugal =11.4 (DT=3.2); media Inglaterra=9.6 (2.6), $p=.002$; $g=0.64$, IC 95%: 0.23,1.04) y Metáforas o imágenes (media==12.6 (DT=2.9); vs. media=11.1 (3.1), $p=.014$; $g=0.50$, IC 95%: 0.10,0.89. En el caso de Uso de las propias Emociones ($g=0.29$, IC 95%: -0.13,0.71), Técnica ($g=0.10$, IC 95%: -0.31,0.50) y el total en IE ($g=-0.06$, IC 95%: -0.46,0.35) no se encontraron diferencias entre los dos grupos y los tamaños del efecto fueron muy pequeños.

Los análisis de regresión lineal introduciendo el grupo (Portugal como categoría de referencia), y el sexo como covariable para controlar su posible efecto indicaron una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de IE total y las puntuaciones en los modelos de Metáforas ($F(3,104)=4.26$; $p=.007$) y Emociones ($F(3,98)=6.38$; $p<.001$), pero no en el caso de Modelado ($F(3,102)=1.06$; $p=.368$) o Técnica ($F(3,99)=0.25$; $p=.0638$).

Tabla 1. Resultados de los análisis de regresión lineal.

VD	Vis	Coeficiente	p	β
Inteligencia Emocional	Modelado	0.30 (0.17)	.081	.181
	País: Ref.: Portugal	0.81 (1.08)	.455	.077
	Género:			
	Ref.=Hombre	0.00 (0.96)	.998	.001
	Constante	25.52 (2.22)	<.001	---
	Metáforas o Imágenes	0.36 (0.15)	.020	.234
	País: Ref.: Portugal	0.86 (1.03)	.405	-.082
	Género:			
	Ref.=Hombre	-0.22 (0.93)	.817	-.022
	Constante	8.32 (1.83)	<.001	---
Uso de Emociones	Uso de Emociones	0.67 (0.16)	<.001	.401
	País: Ref.: Portugal	1.29 (1.00)	.197	.121
	Género:			
	Ref.=Hombre	-0.01 (0.89)	.995	-.001
	Constante	21.01 (1.95)	<.001	---
	Técnica	0.12 (0.15)	.439	.078
	País: Ref.: Portugal	-0.10 (0.98)	.919	-.010
	Género:			
	Ref.=Hombre	-0.29 (0.90)	.752	-.032
	Constante	27.96 (2.15)	<.001	---

β = Coeficiente de regresión estandarizado. Los valores entre paréntesis son el error típico de cada coeficiente de regresión. Los valores en negrita corresponden a los efectos estadísticamente significativos.

Como puede verse en la Tabla 1, el nivel de IE tuvo una relación estadísticamente significativa con la puntuación en los dos modelos en los que el efecto ómnibus fue significativo y el país y el género no se asociaron de manera estadísticamente significativamente con la IE en ninguno de los casos. La relación con los dos modelos que tuvieron un efecto significativo sobre la puntuación en IE se ilustra gráficamente en la figura 1.

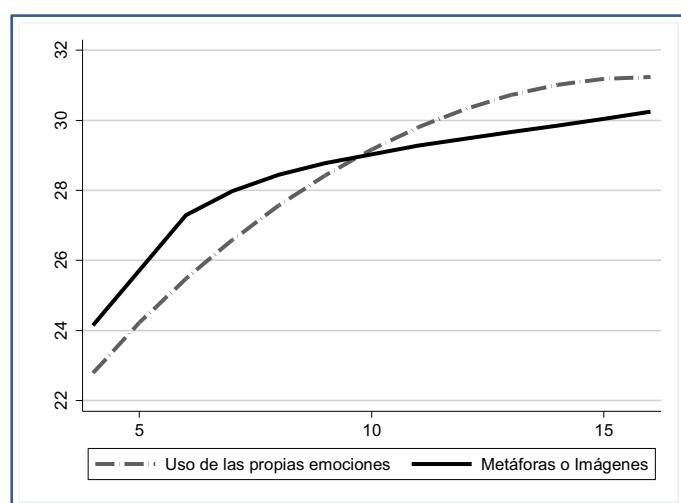


Figura 1. Predicción polinómica fraccionada de la puntuación total en IE por las valoraciones sobre metáforas o imágenes y uso de las propias emociones.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados se puede observar que la asociación fue positiva, es decir, las mayores puntuaciones de IE se asociaron con mayores puntuaciones en la valoración de la importancia de dichos modelos. En esta línea, los resultados sugieren que una mayor IE se asocia con una mayor sensibilidad hacia los aspectos emocionales y expresivos de la música.

La asociación con el nivel total de IE respecto a las estrategias de emociones y metáforas es clara. Las emociones forman parte más explícita del modo de interacción entre profesor y alumno, y pueden ser modelos más atractivos para personas con mayores destrezas emocionales. Esta estrategia implicaría reconocer las propias expresiones emocionales y emplearlas para mejorar la expresividad en la interpretación; y una de las dimensiones de la IE es justamente el reconocimiento de emociones. Así, las metáforas se usarían para ayudar al alumno a enfocarse en las cualidades emocionales de la interpretación (Barten, 1998), lo cual, implica imaginación y puede relacionarse la imagen o metáfora con experiencias personales que se relacionan también con las emociones vividas.

Respecto a la ausencia de relación entre IE con modelado y con técnica, de acuerdo con Juslin et al. (2006), estos modelos tienen un carácter objetivo comparado con el carácter más subjetivo de metáforas o emociones. Así, el alumno puede no entender en qué aspectos de lo que tiene que imitar debe fijarse y cómo transformarlo en aprendizajes específicos (Lehmann, 1997). Una IE más elevada puede ser menos ventajosa aquí y las personas con destrezas emocionales más altas no preferirían este modelo más que las que lo tienen más bajo.

Por otra parte, es interesante señalar que no hubo diferencias en IE entre países. Pese a pertenecer a dos contextos culturales diferentes puede asumirse que ambos países comparten muchas características educativas y sociales. Tal vez la relación entre estos aspectos sea relativamente independiente del contexto sociocultural. Futuros estudios interculturales podrían analizar esta cuestión.

En la medida en la que se ha demostrado que la IE puede trabajarse en el aula (p. ej., Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013), así como que una educación emocional más amplia e incluida en el currículo es efectiva (Sánchez-Calleja, García-Jiménez y Rodríguez-Gómez, 2016), se puede considerar que el entrenamiento en las destrezas emocionales puede ser un medio de facilitar el desarrollo de la expresividad emocional entre los estudiantes de música.

Pero también, de manera inversa, el trabajar la expresividad en clase podría sugerir que estaría relacionado con una mejora de las destrezas emocionales. El trabajo específico en expresividad con los modelos analizados en este trabajo (o una combinación de ellos) puede sensibilizar a los alumnos hacia sus procesos emocionales y los de los demás y proporcionar herramientas de regulación emocional. Así, se sabe que la música facilita por sí misma la inducción de estados emocionales específicos, no solo escucharla, también ejecutarla (Silva Ribero, Heloísa-Santos, Barbas Alburquerque y Oliveira-Silva, 2019).

Estas estrategias podrían adecuarse a diferentes tareas y contextos musicales y las conclusiones alcanzadas podrían aplicarse a diferentes niveles educativos.

REFERENCIAS

- Barten, S. S. (1998). Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32, 89–97. <https://doi.org/10.2307/3333561>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297
- Bonastre, C. (2009). *La expresividad en la Enseñanza Superior de Música*. Trabajo DEA no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Brenner, B. y Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education*, 61, 80-96. doi:10.1177/0022429412474826.
- Broomhead, P. (2006). A study of instructional strategies for teaching expressive performance in the choral rehearsal. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 167, 7-20. <https://www.jstor.org/stable/40319286>
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31, 319-342. doi:10.1017/S0265051714000096.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Davies, K. A., Lane, A. M., Davenport, T. J. y Scott, J.A. (2010). Validity and reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31, 198-208. doi:10.1027/1614-0001/a000028.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30, 161-175. doi:10.1017/S0265051712000575.
- Hallam, S. (2010) Music education. The role of affect. In P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 791-817). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., Karlsson, J., Lindström, E. F., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, 79-95.. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-898X.12.2.79>.
- Karlsson, J. y Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36, 309-334. doi:10.1177/0305735607086040.

- Lehman, A. C. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 141–163). Oslo: Norwegian State Academy of Music.
- López-Iñiguez, G., Pozo J. y de Dios M. J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 41, 1-20. doi:10.1177/0305735612463772.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 142. 149. doi:10.1016/j.psicod.2017.05.002
- Pellitteri, J., Stern, R. y Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7, 25-29.
- Petrides, K. V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107. <http://www.psicothema.com/pdf/3283.pdf>
- Resnicow, J. E., Salovey, P. y Repp, B. H. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence? *Music Perception*, 22, 145-158. doi:10.1525/mp.2004.22.1.145
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E. y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de educación emocional para educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22. doi:10.7203/relieve.22.2.9422
- Silva Ribero, F., Heloísa-Santos, F., Barbas Alburquerque, P. y Oliveira-Silva, P. (2019). Emotional Induction Through Music: Measuring Cardiac and Electrodermal Responses of Emotional States and Their Persistence. *Frontiers in Psychology*, 10, 451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00451>.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza de la música. *Cultura y Educación*, 20, 35-48. doi:10.1174/113564008783781468.