

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484120956515



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Estrategias de aprendizaje sobre la expresividad musical en enseñanzas superiores e inteligencia emocional

Carolina Bonastre Vallés, Universidad Complutense (España)

Roberto Nuevo Benítez, Universidad Rey Juan Carlos (España)

Resumen

La educación nos permite mejorar el desarrollo personal de cada individuo en aspectos tan relevantes como en el emocional. De hecho, la Inteligencia Emocional (IE) se ha vinculado con muchos resultados positivos en entornos educativos, pero apenas se ha estudiado en educación musical. El principal objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la IE y las opiniones de estudiantes y profesores de música de enseñanzas superiores

sobre estrategias para mejorar las capacidades expresivas: Modelado; uso de Metáforas; uso de las propias Emociones; e instrucciones Técnicas.

Los participantes fueron 117 estudiantes y 43 profesores que completaron sendos cuestionarios sobre IE y valoración de modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad. Las estrategias Metáforas, Emociones y Técnica se asociaron positivamente con el nivel de IE aunque la

diferencia de rol (docente-discente) parece poco relevante en esta asociación.

El vínculo entre estos aspectos sugiere que la mejora de las competencias emocionales y el aprendizaje expresivo están relacionados, de tal modo que favorecer el desarrollo de las destrezas emocionales de los estudiantes podría mejorar las habilidades expresivas en la interpretación musical y viceversa.

Palabras Clave

Educación superior; competencias emocionales; educación musical; métodos de enseñanza; expresión artística.

Learning strategies on musical expression in higher education and emotional intelligence

Carolina Bonastre, Madrid Complutense University (Spain)

Roberto Nuevo XXX, Carlos III Institute of Health (Spain)

Abstract

Education provides possibilities for personal development in aspects as relevant as emotion. In fact, Emotional Intelligence (EI) has been associated with many positive outcomes in educational contexts, but remains understudied in music education. The main goal of this work has been to study the association between EI and conceptions of music teachers and students in Higher Education about ways to

improve expressive skills: Modelling, use of Metaphors, usage of one's own Emotions; and providing Technical instructions.

Participants were 117 students and 43 teachers who completed questionnaires about EI and opinions about models of teaching and learning expressivity. Metaphors, Emotions and Technique were positively associated with the level

of EI, although the different role (teaching or learning) seems scarcely relevant for this association.

The link between these two aspects suggests that improving emotional competencies and learning of expressivity are associated, so fostering student's emotional capacities could improve expressive skills for music performance and vice versa.

Keywords

Higher education; emotional competencies; music education; teaching methods; art expression.

Estrategias de aprendizaje sobre la expresividad musical en enseñanzas superiores e inteligencia emocional

por Carolina Bonastre XXX, Universidad Complutense (España) y Roberto Nuevo XXX, Universidad Rey Juan Carlos (España).

Una de las funciones más claras de la interpretación musical es su intención y capacidad de comunicar emociones (Juslin y Sloboda, 2010). En este sentido, el desarrollo de las competencias expresivas es un aspecto central en la educación musical. Algunos autores han planteado que una de las características de los alumnos que puede mediar o moderar este aprendizaje serían las habilidades personales para manejar las emociones propias y de otras personas, concepto que se ha resumido con el término inteligencia emocional (IE) (Fernández-Abascal y otros, 2010). Propuesta por Salovey y Mayer (1990), la IE sería una capacidad general y un conjunto de conocimientos y actitudes relacionados con el reconocimiento, manejo y uso de emociones que se utilizarían adaptativamente en la vida cotidiana.

Se ha vinculado la IE con resultados positivos en diversos ámbitos, como educativos, sanitarios o sociales (Neils y otros, 2011; Ohl, Fox y Mitchell, 2013), así como con un buen ajuste emocional, mayor bienestar personal, éxito en la vida y mejores relaciones interpersonales en diferentes contextos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). En el entorno educativo, mayores niveles de IE parecen relacionarse con un mejor rendimiento académico y adaptación en contextos educativos, incluyendo menor cantidad de faltas de asistencia y otros problemas de conducta en clase (Petrides, Furnham y Frederickson, 2004), mayor capacidad de controlar el estrés académico, ausencia de conductas disruptivas y menor consumo de sustancias usadas para regular el estrés (Ruiz-Aranda y otros, 2006). Se ha propuesto que los efectos positivos de la IE se deben a que se asocia con la capacidad para facilitar el uso adecuado de ciertas estrategias emocionales que permitirían manejar el estrés y experimentar un mayor número de emociones positivas y un menor número de emociones negativas (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016).

En el caso de la educación musical, sin embargo, el papel de la IE ha sido escasamente estudiado, pese a que las características de una IE elevada parecen claramente necesarias para el estudiante y el intérprete de música. Como destacan varios autores (p. ej. Juslin y Sloboda, 2010; Fabian, Timmers y Schubert, 2014), el componente de comunicación emocional es fundamental en la música desde la intención expresiva de los intérpretes a la percepción de los oyentes y a los usos que se le suele dar desde el punto de vista musical.

Por ello, si las competencias emocionales vinculadas a una mejor IE son necesarias en cualquier contexto educativo y relevantes para quien se dedica a la interpretación musical, se puede deducir, de acuerdo con Pellitteri, Stern y Nakhutina (1999), que en el aprendizaje de los jóvenes podría tener un peso especialmente importante. De hecho, un desarrollo adecuado de IE puede favorecer a los estudiantes en una doble vertiente: a) la música puede ayudar en los periodos de cambio del desarrollo del niño, con mayor turbulencia respecto al desarrollo emocional (infancia/adolescencia y adolescencia/edad adulta); b) el desarrollo de competencias emocionales adecuadas es un componente relevante para alcanzar el desarrollo adecuado de las capacidades expresivas del músico (Pellitteri y otros, 2006).

Comprender la música como un lenguaje no verbal de comunicación emocional nos refleja la vinculación existente entre música y emoción, por ello se podría plantear que los músicos pueden tener una mayor IE. De hecho, hay evidencias que indican que la formación musical está relacionado con un aumento en la capacidad de reconocimiento adecuado de diferentes estados emocionales, es decir, a una IE superior (Lima y Castro, 2011; Resnicow, Salovey y Repp, 2004). También hay que considerar que algunos estudios indican que esta relación puede estar fuertemente mediada por el nivel de inteligencia general (Schellenberg y Mankarious, 2012; Swaminathan, Schellenberg y Khalil, 2017) y que la causalidad puede bien ser inversa: aquellos con mayor IE (y también aquellos con mayor inteligencia general) se sentirían más inclinados o motivados a seguir una formación musical.

De cualquier modo, de acuerdo con Petrides, Frederickson y Furnham (2004), es conveniente distinguir entre la IE entendida como capacidad o como rasgo. Se ha mostrado que la IE como capacidad es difícil de operativizar y evaluar, ya que implica autopercepciones acordes con el carácter subjetivo de las emociones. En los estudios que han utilizado medidas de IE como rasgo, la asociación entre IE y formación musical no parece estar mediada por el nivel de inteligencia general (Petrides, Niven y Mouskounti, 2006).

Una de las cuestiones que se pueden vislumbrar respecto a las relaciones entre IE e interpretación musical emocional sería en qué medida la primera puede estar relacionada con las concepciones sobre los modos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical. Las estrategias de aprendizaje escogidas ayudarán a mejorar la interpretación expresiva del músico y, por tanto, mejorará su comunicación emocional. Pese al papel fundamental que oyentes, profesores o músicos le dan a la expresividad (Juslin y Laukka, 2004; Laukka, 2004; Lindström, Juslin, Bressin y Williamon, 2003), la investigación disponible indica que las capacidades expresivas no suelen trabajarse explícitamente en la práctica real del aula.

La estrategia formativa en el aula parece estar centrada generalmente en la charla del profesor y la enseñanza de la expresividad se basa en valoraciones generales de la calidad de la ejecución y en instrucciones verbales, con un patrón caracterizado globalmente por una falta de esquemas de enseñanza sistemáticos, metas y tareas específicas (Karlsson y Juslin, 2008). De igual modo, aunque los profesores usan un amplio rango de técnicas para enseñar a interpretar expresivamente, se centran sobre todo en la técnica, pero mediante instrucciones que son más bien espontáneas e implícitas, carentes de una estructura concreta (Broomhead, 2006). Resumidamente, se puede plantear la mejora de la expresividad en la música mediante cuatro estrategias básicas de enseñanza (Juslin y otros, 2006):

1. Modelado musical, donde el alumno reproduce por imitación el modelo que le muestra el profesor. Quizás la desventaja de dicha estrategia podría ser la falta de identificación de los aspectos más relevantes en los que centraría la atención el alumno y la posibilidad de que el aprendizaje sea superficial y, por tanto, no generalizable.

2. Uso de metáforas o imágenes, como el uso de referencias basadas en representaciones de la naturaleza. Su efecto podría ser ambiguo porque el modo de interpretar esta estrategia dependería de la experiencia personal del alumno.

3. Las propias emociones, es decir, estrategia que predispone al alumno a enfocar su atención en las emociones que siente. En estos casos es difícil garantizar que su expresión sea la adecuada, dado que las directrices propuestas para activar sus propias emociones pueden no expresar mediante el sonido las emociones esperadas porque sus emociones pueden interferir con el resultado interpretativo.

4. La técnica, aportando instrucciones musicales para modificar cualidades sonoras que mejoren el resultado expresivo. Aquí quizás el alumno podría no ser consciente de su propia acción y dependería de la labor explícita del profesor al reflexionar sobre la emoción buscada.

El uso de estas estrategias, incluso combinadas, tiene un carácter implícito en el aprendizaje musical de la expresión emocional, ya que parece que la expresividad no se analiza ni trabaja de modo explícito (p. ej., Juslin y Laukka, 2004), pues con tareas específicas e indicaciones curriculares no se suele ofrecer al alumno retroalimentación correctiva. Así pues, para una mejora de la capacidad de expresión emocional y afectiva sería relevante conocer los factores que pueden afectarla en una interpretación musical. Del mismo modo, incluir explícitamente su enseñanza en la especificación curricular puede incrementar la capacidad comunicativa y la fiabilidad en diferentes interpretaciones de una misma obra. Asimismo, la elección de las diferentes estrategias y la elección de uso adecuado de cada una de estas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical pueden estar relacionados con el nivel de competencias emocionales. Por ello, la hipótesis planteada en este trabajo es que la valoración de los diferentes modelos podría relacionarse con diferentes niveles de IE y que dichos resultados podrían variar entre profesores y estudiantes.

Así, los objetivos de este trabajo son conocer las asociaciones de la IE con: a) las opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresión musical; b) las diferencias de estos aspectos entre los participantes de los dos diferentes roles: discente y docente.

Método

El estudio tuvo un carácter cuantitativo, debido sobre todo a su enfoque confirmatorio con hipótesis y objetivos específicos basados en investigaciones previas que lo avalan, condición que diferentes trabajos consideran que hace recomendable el uso de técnicas cuantitativas (Bryman, 2012; Rahman, 2017). En la misma línea, se contaba con muestras relativamente amplias y representativas, lo que puede facilitar optimizar la validez externa y generalización de los resultados (Polit y Beck, 2010). Además, el cuestionario sobre estrategias de mejora de la expresividad ha sido validado en estudios previos en términos de fiabilidad y validez y ha demostrado su utilidad en el marco de investigaciones previas (Bonastre, 2009). En todo caso, nuestro conocimiento en este ámbito podrá enriquecerse con futuros trabajos que aporten nuevas visiones y que puedan para ello seguir metodologías cualitativas o, sobre todo, mixtas.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 117 alumnos y 43 profesores de enseñanzas musicales superiores, concretamente del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM). Se consideró que sus características podían facilitar el acceso a una muestra variada y heterogénea de estudiantes y profesores de música. Aunque hay matices diferenciales en la educación superior pública entre diferentes comunidades autónomas, se considera que el RCSMM supone una buena representación de la realidad de la educación musical superior por su elevado número de alumnos, lo cual puede facilitar la generalización de los resultados de nuestro estudio al resto de centros públicos de educación superior musical en el entorno español.

La edad de los estudiantes estaba comprendida entre 18 y 35 años ($\bar{x}=21,03$; $\sigma=3,31$), el 50,4% fueron hombres ($\bar{x}_{edad}=20,84$; $\sigma=2,95$; rango: 18-30) y el 49,6% mujeres ($\bar{x}_{edad}=21,22$; $\sigma=3,65$; rango: 18-35). En el caso de los profesores la edad estuvo entre 27 y 67 años ($\bar{x}=41,19$; $\sigma=10,22$), el 44,2% fueron hombres ($\bar{x}_{edad}=43,05$; $\sigma=11,79$; rango: 27-67) y el 55,8% mujeres ($\bar{x}_{edad}=39,65$; $\sigma=8,69$; rango: 27-56).

Respecto a los alumnos, estudiaban interpretación (88%), composición (6,8%), dirección (2,6%), pedagogía musical (1,7%), y musicología (0,9%). 106 de los 117 alumnos (91%) estaban en los dos primeros cursos y la mayoría eran estudiantes de cuerda frotada (24,8%), de piano (23,1%) o de viento-metal (17,9%). En sus expectativas laborales la mayoría se decantaba por la interpretación (74,4%), considerando también relevante el ámbito docente (53,0%) y, en menor medida, otras opciones: composición (14,5%), dirección (13,7%), investigación musical (9,4%), crítica musical (5,1%) y otras (3,4%) como acompañamiento o diseño.

La muestra docente pertenecía a varios departamentos, principalmente a Conjuntos y Tecla, Piano, Cuerda, Composición, Viento-metal, Viento-madera y otras áreas. La mayoría (51,2%) consideraban la docencia como su opción profesional prioritaria y un 39,5% la interpretación. Además, el 14,0% consideraba también otras opciones y el 9,3% la investigación musical. La mayoría impartían clases de interpretación instrumental. Un 64,3% tenían una licenciatura o grado, el 28,6% había realizado un máster o el DEA y el 7,1% había obtenido el grado de doctor.

Instrumentos

Inteligencia Emocional (IE): se evaluó con la versión española de la *Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10)*; Davies y otros, 2010). El BEIS-10 es una escala breve que evalúa IE, mediante una escala tipo Likert (de 1, «nada de acuerdo» a 4, «muy de acuerdo») con 10 ítems (rango: 10-40) y cinco dimensiones: a) reconocimiento de las emociones propias; b) reconocimiento de las emociones de los demás; c) regulación de las emociones propias; d) regulación de las emociones de los demás; e) uso de las emociones. La versión en español del cuestionario adaptada a estudiantes de música ha mostrado una validez y fiabilidad adecuadas (Bonastre, Muñoz y Morales, 2013).

Modelos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical

Se plantearon preguntas sobre las cuatro estrategias básicas comentadas y se presentó un ejemplo concreto

basado en el trabajo de Juslin y otros (2006). Por ejemplo, para el caso del modelo de Metáforas o imágenes se describió la siguiente situación: «El profesor escucha y después de la interpretación dice: aquí en este pasaje cambia el color, piensa en una imagen visual que te ayude, en éste puedes pensar más bien en un día soleado y en el compás 44 todo se oscurece con una niebla densa. Inténtalo». Los ejemplos completos pueden verse en el anexo de una publicación previa (Bonastre y Timmers, 2019). En relación con cada una de las diferentes situaciones, se plantearon cinco cuestiones (con la escala tipo Likert de 4 opciones sobre el grado de acuerdo) relacionadas con la expresividad: a) han estado en esa situación; b) enseñan de ese modo; c) creen que es un modo adecuado de enseñar; d) el alumno aprende correctamente así; e) es el mejor modo de enseñarla. La estructura factorial de esta escala ha sido avalada por un estudio previo (Bonastre, 2009) y su uso se basó en los trabajos previos recogidos anteriormente sobre estrategias reales de aplicación en el aula para la mejora de la expresividad musical.

Procedimiento

Se recopiló la información mediante la elaboración de cuestionarios. Se pidió la colaboración del Centro para realizar el estudio. Se hicieron breves presentaciones en las que se explicó a los alumnos y profesores de cualquier especialidad los objetivos de la investigación. Se indicó explícitamente a todos los participantes que su participación era totalmente libre y las respuestas anónimas. Se entregó el cuadernillo a los que aceptaron participar para que lo devolvieran a los investigadores en un sobre de cara a garantizar el anonimato. Se obtuvo un consentimiento informado verbal basado en la información ofrecida junto con las instrucciones del propio cuestionario y la aceptación a participar en el estudio.

Análisis estadístico

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las puntuaciones para la muestra total y separadamente para cada grupo en relación con los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad y las puntuaciones en el BEIS y sus cinco subescalas. Estos resultados se compararon entre profesores y alumnos mediante pruebas de contraste de medias para muestras no relacionadas (T de Student) y se estimaron los tamaños del efecto (g de Hedges, un estimador insesgado de la conocida d de Cohen, 1998).

A continuación, se analizó mediante análisis de correlación bivariada de Pearson, la asociación entre IE total y las cinco subescalas de IE y las puntuaciones de cada uno de los modelos. Los diferentes coeficientes de correlación se compararon mediante transformaciones Z de Fisher. Finalmente, con el fin de comprobar la asociación entre los modelos de enseñanza e IE, se realizó una serie de análisis de regresión lineal múltiple controlando estadísticamente el efecto del rol en la docencia (categoría de referencia: Alumno) y del género (categoría de referencia: Hombre). En cada análisis la variable independiente fue la puntuación total en IE y la variable dependiente era la puntuación para cada uno de los modelos y además se consideraron como covariables la categoría o grupo y el género. 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 13.1¹.

Resultados

En las comparaciones de medias entre estudiantes y profesores no hubo diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones totales en IE ni en ninguna de sus subescalas. Los tamaños del efecto fueron además muy bajos en todos los casos. (<0,30 en valor absoluto). Estos resultados se resumen en la Tabla 1.

	Profesores	Alumnos	Total	<i>p</i> *	g
	\bar{x} (σ)	\bar{x} (σ)	\bar{x} (σ)		
Reconocimiento de las propias emociones	6,1 (1,4)	6,0 (1,3)	6,0 (1,4)	628	0,07
Reconocimiento de las emociones de otros	4,8 (1,3)	5,0 (1,2)	4,9 (1,2)	463	0,16
Regulación de las propias emociones	5,8 (1,3)	5,6 (1,3)	5,7 (1,3)	390	0,15
Regulación de las emociones de otros	6,2 (1,3)	5,8 (1,5)	5,9 (1,5)	161	0,27
Uso de las emociones	6,1 (1,9)	6,1 (1,7)	6,1 (1,8)	873	0,00
Total IE	29,0 (4,7)	28,5 (4,1)	28,6 (4,3)	493	0,12

*Test (Grados de libertad): t de Student (N-2). g, Tamaño del efecto g de Hedges.

Tabla 1. Diferencias entre profesores y alumnos en Inteligencia emocional.

Respecto a la relación entre los modelos y la IE total y sus subescalas (los resultados detallados se presentan en la Tabla 2), los análisis de correlación indican que la puntuación en Metáforas, Emoción y Técnica se relacionaron significativa y positivamente con el nivel total de IE. En cambio en el caso de Modelado no hubo una asociación estadísticamente significativa. Al comparar entre sí las correlaciones mediante transformaciones Z de Fisher, todos los modelos tuvieron correlaciones superiores con IE respecto al Modelado, sin diferencias entre el resto de ellos. Las correlaciones sugieren que hay una relación positiva aunque un poco débil entre IE y la valoración de los diferentes modelos de enseñanza de la expresividad musical, exceptuando el modelo Modelado. Al observar las correlaciones con cada una de las subdimensiones el efecto es similar, aunque con solo en relación a Valoración de las propias emociones y Valoración de las emociones de los otros.

Variables	Modelado		Metáforas		Emociones		Técnica	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Reconocimiento de las propias emociones	,078	,353	,210	,008	,210	,008	,237	,003
Reconocimiento de las emociones de otros	-,010	,900	,132	,099	,206	,010	,178	,026
Regulación de las propias emociones	-,022	,783	,023	,777	-,004	,958	,081	,311
Regulación de las emociones de otros	,110	,171	,137	,086	,157	,052	,152	,058
Uso de las emociones	,040	,618	,153	,054	,109	,179	,117	,145
Total IE	,075	,353	,210	,008	,213	,008	,237	,003

Tabla 2. Resultados de los análisis de correlación. Los valores resaltados en negrita señalan correlaciones estadísticamente significativas, con $p < ,05$.

Por otra parte, y de manera gráfica, como puede verse en la figura 1, hubo alguna diferencia entre profesores y alumnos en la relación entre la puntuación en IE y los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad. Así, mientras en los profesores todos los modelos tenían una relación lineal positiva y similar entre ellos, en el caso de los alumnos la relación con Modelado fue negativa y las pendientes menos marcadas, salvo en el caso de Metáforas.

Los análisis de regresión lineal introduciendo el grupo (alumno/ profesor) 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 ($F(3,152)=7,43$; $p < ,001$), Emociones ($F(3,148)=3,90$; $p = ,010$) y Técnica ($F(3,151)=3,06$; $p = ,030$), pero no en el caso de Modelado ($F(3,151)=0,85$; $p = ,471$). Como puede verse en la Tabla 3, el nivel de IE tuvo una relación estadísticamente significativa con la puntuación en los tres modelos en los que el efecto ómnibus fue significativo y el grupo y el sexo sólo se asociaron significativamente en el caso del modelo de Metáforas (mayores puntuaciones para alumnos y mujeres respectivamente).

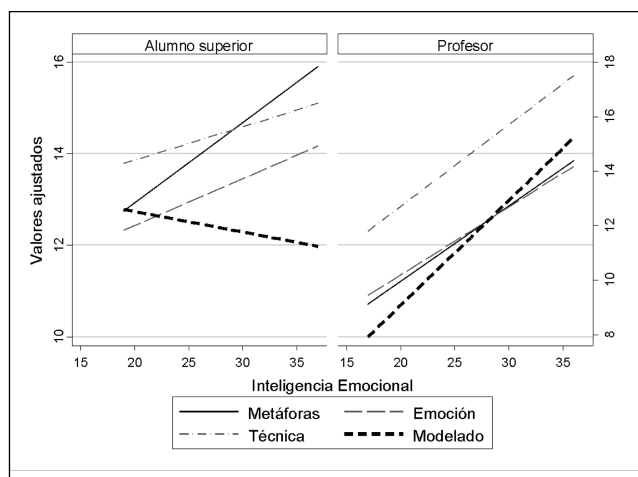


Figura 1. Predicción lineal de cada uno de los modelos en función del nivel de IE, separados por grupos.

VV. DD.	VV. II.	Coefficiente	p	β
Modelado	Inteligencia emocional	0,07 (0,07)	340	0,08
	Grupo: Alumno/ Profesor	0,63 (0,68)	360	0,08
	Género: Ref.=Hombre	-0,58 (0,59)	326	-0,08
	Constante	10,24 (2,04)	<,001	----
Metáforas	Inteligencia emocional	0,17 (0,06)	6	0,21
	Grupo: Alumno/ Profesor	-1,91 (0,58)	1	-0,25
	Género: Ref.=Hombre	1,12 (0,51)	28	0,17
	Constante	9,13 (1,73)	<,001	----
Emociones	Inteligencia emocional	0,19 (0,07)	8	0,21
	Grupo: Alumno/ Profesor	-1,20 (0,69)	82	-0,14
	Género: Ref.=Hombre	0,76 (0,60)	206	0,10
	Constante	7,62 (2,07)	<,001	----
Técnica	Inteligencia emocional	0,18 (0,06)	3	0,24
	Grupo: Alumno/ Profesor	-0,13 (0,58)	827	-0,02
	Género: Ref.=Hombre	-0,18 (0,50)	725	-0,03
	Constante	10,40 (1,72)	<,001	----

Tabla 3. Resultados de los análisis de regresión lineal. 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.

Discusión

El principal objetivo de este trabajo era conocer la relación entre las opiniones sobre la importancia de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje en la mejora de la expresividad y la IE. En principio, parece esperable encontrar cierta asociación principalmente en relación con los considerados de mayor contenido emocional: metáforas o imágenes y uso de las propias emociones. Los resultados indican un efecto significativo de las estrategias planteadas sobre la puntuación en IE, con excepción del Modelado. 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.

El único modelo que no se asocia con el nivel total de IE ni con ninguna de sus subdimensiones es el Modelado o imitación. De acuerdo con Juslin y otros (2006), este modelo tiene un carácter objetivo comparado con el carácter más subjetivo de Metáforas o Emociones. Esto implica que el estudiante puede no tener claro en qué aspectos de los que tiene que imitar debe fijarse y cómo representarlo en términos de habilidades específicas (Lehmann, 1997). Un mayor nivel de IE parece menos ventajoso en esa situación y parece razonable que las personas con puntuaciones más altas no prefieran este modelo más que las que las tienen más bajas. En los otros dos modelos de carácter más subjetivo, en cambio las emociones forman parte más explícita del modo de la interacción entre profesor y alumno y pueden ser modelos más atractivos para personas con mayor destreza emocional.

Así, respecto a las demás estrategias, las Metáforas se usarían para ayudar al alumno a enfocarse en las cualidades emocionales de la interpretación (Barten, 1998). En el caso de Emociones, la relación es más clara. Esta estrategia implicaría reconocer las propias expresiones emocionales y emplearlas para mejorar la expresividad de la interpretación. Como ya se ha indicado, una de las dimensiones de la IE es justamente el reconocimiento de emociones. Respecto a Técnica, el conocimiento más específico vinculado a la práctica sobre aspectos más relacionados con la técnica musical facilitarían el uso de parámetros acústicos variados para conseguir la expresión deseada. Por lo tanto, centrarse en los aspectos técnicos de la ejecución podría mejorar la asociación consciente entre las emociones asociadas y el resultado interpretativo.

Razones similares a las expuestas en el párrafo previo podrían explicar la diferencia entre las cinco dimensiones de IE. Solamente el reconocimiento de las emociones (las propias o la de otros) se relaciona de manera estadísticamente significativa con la valoración de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la expresividad. Aunque inicialmente las cinco dimensiones podrían tener un papel en la preferencia por uno u otro modelo, el reconocimiento de emociones propias y ajenas se asocia directamente con el modelo de Emociones y con el de Técnica. El modelo de Metáforas en particular, se asocia también al reconocimiento de las propias emociones.

Respecto a las Emociones, este modelo es un vehículo adecuado para la reflexión sobre las propias emociones y las ajenas, en referencia éstas a la intención de comunicar emociones al público. Respecto a Metáforas, la utilidad de

este modelo depende en buena medida de la capacidad del alumno para reconocer el significado emotivo o expresivo de las metáforas o imágenes que el profesor emplea de acuerdo a su experiencia con palabras o imágenes mentales (Persson, 1996). Las metáforas vinculan al individuo con su interpretación de las sensaciones que le produce el entorno y las emociones vinculadas a estas imágenes son parte de la expresión comunicativa de cada uno. En la misma línea, reconocer las emociones que se quieren expresar o que creemos que pretende expresar una interpretación musical que escuchamos y la comunicación expresiva de la propia interpretación desde el análisis técnico de la ejecución está estrechamente relacionado con el reconocimiento de emociones tanto propias como ajenas.

Por otra parte, es interesante señalar que no hubo diferencias en IE total o en las subescalas en función del rol docente o discente. La lógica diferencia de edad entre ambos grupos podría haber favorecido un efecto significativo, aunque los resultados de las investigaciones sobre las relaciones entre IE y edad son aún controvertidos. Así, pueden encontrarse estudios que indican que la IE va mejorando con la edad (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), mientras que otros trabajos encuentran que la IE se reduce al ir haciéndose mayor (Ruffman y otros, 2008). En todo caso, quizás la diferencia de edad no es tan grande como para identificar estas posibles diferencias y hay que remarcar que ambos grupos parecen colectivos activos y con buena formación adicional a las enseñanzas regladas musicales, lo que atenuaría que la edad pueda influir en los resultados.

En contraste, se encontraron también efectos significativos del sexo para uno de los modelos: el uso de metáforas e imágenes se asociaba en mayor medida con ser mujer. Quizás sea una estrategia de uso más común en las mujeres; de hecho, existe el estereotipo de que las mujeres le dan más relevancia a la expresión emocional, en todos los ámbitos y específicamente en la música, pero no hay un marco teórico que avale claramente esta idea y los estudios disponibles son contradictorios (Fernández-Berrocal y otros, 2012; Meshkat y Nejati, 2017; Mohn, Argstatter y Wilker, 2011). Aunque ese análisis va más allá de los objetivos de nuestra investigación (consideramos el sexo solo como una variable potencialmente confusora para controlar su posible influencia estadística), es un campo de estudio que claramente requiere mayor investigación.

En la medida en la que se ha demostrado que la IE puede trabajarse en el aula (p. ej., Castillo y otros, 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 su entrenamiento puede ser un medio de facilitar el desarrollo de la expresividad emocional entre los estudiantes de música.

Pero también, de manera inversa, la relación entre IE y enseñanza de la expresividad musical puede sugerir que trabajar la expresividad en clase (reflejado en mejores opiniones sobre la mayoría de los modelos) estaría relacionado con una mejora de la IE. 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 (Nakahara y otros, 2011; Silva y otros, 2019).

Como cualquier estudio este trabajo empírico presenta varias limitaciones. Quizás el tamaño de la muestra de profesores es algo pequeño. Debido a eso, en algunas comparaciones podría no haberse alcanzado la significación estadística, aun existiendo diferencias reales entre los grupos. Para paliarlo parcialmente se observaron también gráficamente las diferencias. En cualquier caso, ambas muestras pueden considerarse representativas de los colectivos de referencia.

En conclusión, se observa una relación entre las destrezas emocionales y las valoraciones de estudiantes y profesores de niveles superiores de música sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la expresividad emocional en la interpretación. Las diferencias en esta asociación entre profesores y estudiantes, sin embargo, son pequeñas: el rol docente/discente no parece influir demasiado en la asociación entre IE y el resto de variables. Pero la asociación positiva entre IE y concepciones sobre el aprendizaje de la expresividad en ambos grupos (docente y discente) sí parece clara. Por ello reiteramos la idea de la necesidad de estudiar con más detalle esta relación, así como las contribuciones didácticas que la formación en mejora de la IE podría tener en las enseñanzas musicales en general y en el aprendizaje de la expresividad emocional en particular, o viceversa, si la formación adecuada en expresividad musical puede contribuir a mejorar las competencias emocionales.

Notas

¹STATA Corp (2013). Stata Statistical Software: Release 13. College Station: StataCorp LP.

Referencias citadas

- Barten, S. S. (1998). Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32, 89-97. doi: 10.2307/3333561.
- Bonastre, C. (2009). *La expresividad en la enseñanza superior de música*. Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bonastre, C., Muñoz, E. y Morales, A. (2013). *Psychometric validation in advanced music students of a brief scale assessing emotional intelligence associated with music*. Comunicación presentada en la 12th European Conference on Psychological Assessment. San Sebastián, del 17 al 20 de julio.
- Bonastre, C. y Timmers, R. (2019). Comparison of beliefs about teaching and learning of emotional expression in music performance between Spanish and English HE students of music. *Psychology of Music*, 1-16. doi: 10.1177/0305735619842366.
- 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. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/40319286>.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th Edition). Oxford: OUP.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- 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.
- Fabian, D., Timmers, R. y Schubert, E. (2014). *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures*. Oxford: OUP.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20, 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 421-436. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924001.pdf>.
- 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. doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79.
- Juslin, P. N. 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, 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813.
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (Ed) (2011). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: OUP.
- 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.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. *Music Education Research* 6, 45-56. doi: 10.1080/1461380032000182821.
- Lehman, A. C. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. En H. Jørgensen y A. C. Lehmann (Ed.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 141-163). Oslo: Norwegian State Academy of Music.
- Lima, C. F. y Castro, S. L. (2011). Emotion recognition in music changes across the life span. *Cognition and Emotion*, 25, 585-598. doi: 10.1080/02699931.2010.502449.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bressin, R., y Williamson, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-47. doi: 10.1177/1321103X030200010201.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1.
- Meshkat, M. y Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study of undergraduate English

- majors in three Iranian universities. *SAGE Open*. doi: 10.1177/2158244017725796.
- Mohn, C., Argstatter, H. y Wilker, F. W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 39, 503-517. doi: 10.1177/0305735610378183.
- Nakahara, H., Furuya, S., Masuko, T., Francis, P. R., y Kinoshita, H. (2011). Performing music can induce greater modulation of emotion-related psychophysiological responses than listening music. *International Journal of Psychophysiology*, 81, 152-158. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2011.06.003.
- Neils, D., Kotsosu, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships and employability. *Emotion*, 11, 354-366. doi: 10.1037/a0021554.
- Ohl, M., Fox, P., y Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 452-66. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x.
- Pellitteri, J., Stern, R. y Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7, 25-29.
- Persson, R. S. (1996). Concert musicians as teachers: On good intentions falling short. En A. J. Cropley y D. Dehn (Ed.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 303-320). Norwood: Ablex.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.
- Petrides, K. V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/3283.pdf>.
- Polit, D. F. y Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004.
- Rahman, S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6, 102-112. doi: 10.5539/jel.v6n1p102.
- 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.
- Ruffman, T., Henry, J. D., Livingstone, V., y Phillips, L. H. (2008). A meta-analytic review of emotion recognition and aging: implications for neuropsychological models of aging. *Neuroscience & Biobehavioral Review*, 32, 863-881. doi: 10.1016/j.neubiorev.2008.01.001.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12, 223-230.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective wellbeing: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276-285. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968.
- 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.
- Schellenberg, E. G. y Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12, 887-891. doi: 10.1037/a0027971.
- Silva, F., Heloísa-Santos, F., Barbas, 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. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00451.
- Swaminathan, S., Schellenberg, E. G. y Khalil, S. (2017). Revisiting the association between music lessons and intelligence: training effects or music aptitude? *Intelligence*, 62, 119-124. doi: 10.1016/j.intell.2017.03.005.

Sobre los Autores

Carolina Bonastre Vallés

Carolina Bonastre es doctora en Didáctica y Teoría de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y Profesora Superior de Piano por el Conservatorio Superior de Música *Óscar Esplá* de Alicante. Profesora en la especialidad de didáctica de la música en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y profesora de piano en conservatorios de la Comunidad de Madrid. Las líneas de investigación más relevantes están centradas en la música en relación con aspectos emocionales y recursos didácticos musicales.

Roberto Nuevo Benítez

Roberto Nuevo es doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente trabaja como profesor en el departamento de Psicología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Sus principales líneas de investigación se han centrado en las relaciones entre salud mental y física y los procesos emocionales y cognitivos y en la psicología del desarrollo.

Carolina Bonastre Vallés

Universidad Complutense
Facultad de Educación
Departamento de Didácticas de las Lenguas, Artes y Educación Física
C/ Rector Royo Villanova s/n
28040 Madrid
España
cbonastr@ucm.es



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius, Finlandia.

Luis Nuño Fernández. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek Milner. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.