

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, Octubre 2017.

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

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p049-059

## Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. Algunas diferencias asociadas al género en el inicio de los estudios.

Irene Martínez Cantero, Conservatorio Profesional de Música de Pilar de la Horadada (España).

### Resumen

Ya son varias las investigaciones realizadas que analizan los motivos por los que un niño o una niña inician los estudios extraescolares de música y se decanta por un instrumento en concreto. Los resultados posibilitan intuir puntos de encuentro unánimes a todas ellas. Uno de ellos es acerca de las diferencias de género que se dan en este sector educativo y que llevan a la perpetuación de

estereotipos vinculados a los mismos, limitando por ello las posibilidades según el sexo con el que se nazca.

En este artículo se presenta una investigación realizada con alumnos en distintos centros educativos de la Región de Murcia y de la provincia de Alicante cuya finalidad es conocer la influencia que ejerce el género con relación a los instrumentos estudiados, los del

entorno y los que estos alumnos prefieren. Así mismo, se analizan desde esta perspectiva las motivaciones iniciales de los estudiantes hacia la música y hacia su instrumento de estudio. Los resultados, paralelos a otras investigaciones, muestran similitudes importantes en todos estos asuntos. También aportan datos que pueden relacionarse con el entorno musical propio de esta investigación.

### Palabras Clave

Género; educación; música; actividades extraescolares; enseñanzas elementales de música; instrumentos; motivación.

## Blue and pink in extracurricular music education. Some differences associated with gender at the beginning of studies.

Irene Martínez Cantero, Professional Conservatory of Pilar de la Horadada (Spain)

### Abstract

Several studies have already been carried out to analyse the reasons of why a boy or a girl starts to study music outside school and chooses his or her instrument. These results make it possible to raise some knowledge, one of them about the gender differences that exist in this educational sector which leads to the perpetuation of stereotypes linked to them,

thereby limiting the possibilities according to the sex with which they were born.

This article presents a research carried out with students in different educational centres in the Region of Murcia and the province of Alicante, with the aim of knowing the influence that gender has on the instruments selected, those of

the environment and those that these students prefer. From this perspective, students' initial motivations towards music and their instrument are also analysed. The results, parallel to other researchs, show important similarities in all of these matters. They also provide data that can be related to the musical environment of this research.

### Keywords

Gender; education; music; extracurricular activities; Elementary music lessons; instruments; motivation.



# Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. Algunas diferencias asociadas al género en el inicio de los estudios.

por Irene Martínez Cantero, Conservatorio Profesional de Música de Pilar de la Horadada (España).

En este artículo se presenta una investigación sobre diferencias de género en el inicio de los estudios extraescolares de música. Considerando la cantidad de investigaciones ya realizadas en otros contextos, resulta de gran interés añadir un estudio en el ámbito del sureste español realizado durante varios cursos y de más de una década de consistencia. Las identidades musicales, como parte importante de la formación integral del alumno como persona, son un tema de relevancia que puede aportar mucho al logro de la igualdad de género. Como punto que engloba todas las parcelas del ser humano, es un tema que tiene ya una larga historia a la que resulta necesario acercarse brevemente.

En general, las perspectivas adoptadas desembocan en polémicas asociadas: mientras algunos autores ponen el acento en la búsqueda de las particularidades de ser mujer u hombre, otros, en cambio, lo analizan en busca de un tratamiento equitativo. El área de música pone en actividad los dos hemisferios cerebrales (Jauset-Berrocal, 2013) y los relaciona de forma casi instantánea (García-Sevilla, 1997), por lo que no tiene sentido en ella particularidades genéricas. En este artículo se presenta una investigación sobre ello en los inicios de la actividad extraescolar de música, por lo que resulta importante hacer un breve análisis general del estado de la cuestión para posteriormente poder acercarnos al área que nos ocupa partiendo de una aproximación a ambas perspectivas.

Con respecto a las diferencias asociadas al género, es interesante la pequeña síntesis de Bausela (2007), que expone discrepancias significativas en la organización cerebral vinculadas al rendimiento en tareas asociadas a cada hemisferio y a la capacidad intelectual (Allen, Bruss y Damasio; 2005; Kolb y Whishaw, 2002; Aluja, Colom, Abad y Juan-Espinosa, 2000; Lynn, 1999). Lo mismo vale para estudios relacionados con la personalidad o con la orientación (Ferrando, Chico y Lorenzo, 1997; Delgado, 1995).

Sin embargo, es cierto que estas disimilitudes son cuestionadas y que, aun suponiéndolas reales, tampoco debieran desembocar en la superioridad de un género con respecto al otro, y menos aún llegar a afirmar que esta es la raíz de un problema de falta de equidad que sigue estando presente y que tiene una gran importancia para la vida y la educación integral de las personas. Tal y como afirman Sánchez, Suárez, Manzano, Oliveros, Lozano, Fernández y Malik (2011), las desigualdades entre hombres y mujeres han sido objeto de estudio a lo largo del siglo veinte en gran cantidad de investigaciones con muy diferentes perspectivas y desde prácticamente todos los campos del conocimiento. Tales desigualdades existen en nuestro día a día y, lo que resulta más peligroso, se inclinan a favor de uno de los sectores: el masculino, dejando en inferioridad al otro: el femenino.

Estudios como el de Ozieblo (1983) ya ponían de manifiesto valores androcéntricos en la vida de las personas. Pasadas algunas décadas, estos mismos datos siguen siendo destacados por Drakich y Deborah (1993) y por Astellarra (2005). Revisiones de trabajos teórico-empíricos justifican suficientemente que las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a la carrera diferentes según el género que perduran hasta los últimos escollos educativos determinando su vida profesional, personal y social. Además, están relacionadas con el nivel educativo y con prácticas del profesorado (especialmente si son masculinos), de la familia, de los equipos directivos e incluso de instituciones sociales (Nash y Marre, 2003; Sebastián, Sánchez, Sutil, Boronat, Cadierno y Solano, 2005; Blosch, 2005; Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón, 2012; Bausela, 2007). Resulta por ello importante un cambio de sensibilización y prácticas educativas en todos sus ámbitos y niveles desde la base de su propio conocimiento.

## ¿Diferencias de género en educación musical?

Hacer música pone en actividad simultánea muchas áreas de nuestro cerebro. Las diferencias de género no son válidas para esta área, puesto que en ella están presentes todas estas capacidades al mismo tiempo y en nivel de importancia. Por otra parte, hacer música en nuestra cultura (a diferencia de en otras) no se considera una tarea masculina o femenina. Hablar de educación musical asociada al género en nuestro contexto es, por tanto, una tarea absurda. Sin embargo, estos estereotipos están también presentes en ella.

En las últimas décadas de investigación musical existen estudios que ponen el acento en desigualdades en torno al género: éstas son notables en lo referente a la elección instrumental (Hallam, Rogers y Creech, 2008), la actitud y motivación hacia la música (Ghazali, 2006) y aspectos socio-musicales (McKencie, 1991; Hall, 2005). Estudios incluso no occidentales en Hong Kong (Cheung, 2004) muestran diferencias en el gusto por la música, el involucramiento y la estimación de la actividad, y otros aspectos de la cultura asiática con relación a los tipos de instrumentos asociados al género (Sinsabaugh, 2006). Pero también están presentes en nuestro entorno cercano. En nuestro país son importantes los estudios sobre desarrollo del autoconcepto (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011), preferencia de actividades musicales (Vicente-Nicolás y Mac, 2014) y escucha de determinados estilos (Cremades, Herrera y Lorenzo, 2011).

Tampoco son exclusivos de un momento, siendo un tema aún actual. Así, Elpus (2015) encuentra tasas de participación femenina significativa en conjuntos; Pitts (2015) expone, entre las restricciones de las mujeres a los estudios y vida profesional musical, el acceso limitado a instrumentos de estudio, y Kuntsche, Le Mével y Berson (2016) presentan el marcado carácter motivacional y social en las chicas en lo

relativo a asociaciones entre la música escuchada y los momentos en los que se realiza.

Puede observarse el gran número de investigaciones que hacen referencia a una educación musical estereotipada e incluso a su perpetuación en la vida profesional. También es significativo el número de ellas que analizan el momento del inicio de los estudios extraescolares y la elección de instrumento. Es importante en este sentido la idea de Scott (2013), que destaca la propensión en algunos contextos escolares a reforzar y perpetuar el comportamiento estereotipado de género. Además, es una reflexión que debe llegar a todos los estratos de la sociedad y que cuenta también con una larga historia de estudios en otros contextos.

Por ello, debe ahondarse un poco más en el problema y se presentan, a continuación, las investigaciones más vinculadas con el inicio de los estudios extraescolares que tratan el tipo de motivación asociado al género y los instrumentos que son del gusto de chicos o de chicas. Son relevantes al respecto las investigaciones de Abeles y Porter (1978), Hallam (2002), Ghazali (2006), Hallam, Rogers y Creech (2008) y Abeles (2009).

Ya en 1978, Abeles y Porter, encontraron preferencias instrumentales asociadas al género en adultos relacionadas con las de los niños que desembocan en la elección por parte de los niños de instrumentos de agrupaciones bandísticas y para las niñas por los orquestales. Además, estas preferencias se acentúan con la edad, lo que parece indicar que son aprendidas. También Hallam (2002) muestra que las chicas duplican a los chicos en los estudios de música y Ghazali (2006) el mayor reconocimiento de éstas de su valor intrínseco y utilidad.

En cuanto a Hallam Rogers y Creech (2008), ahondan en la relación entre género e instrumentos musicales que muestran distintos patrones. Así, en las niñas predominan instrumentos pequeños y agudos: arpa, flauta travesera, canto, flauta dulce, clarinete, oboe y violín; y entre los niños, grandes y graves: guitarra eléctrica, guitarra bajo, batería, viento madera y trombón. Los instrumentos menos relacionados con el género fueron tambores africanos, saxofón y trompa. Además, concluye que estos roles son transmitidos de padres a hijos, pues estas preferencias son también frecuentes en los primeros y comunes en todos los estados que intervienen en la investigación. En una selección de ocho instrumentos, los padres se decantan para las chicas por clarinetes, flautas y violines, y percusión, trombones y trompetas para los chicos. Violonchelo y saxofón no se asocian a ningún género.

Finalmente, Abeles (2009) realiza un estudio longitudinal (de 1978 a 2003) y vuelve a reportar que estas discrepancias, muy ligeramente disminuidas, siguen presentes y continúan teniendo influencia del contexto familiar e incluso de los propios profesores, llegando a afectar a la forma en la que los estudiantes son percibidos como femeninos o masculinos en su propio entorno. En esta misma investigación puede encontrarse también una amplia literatura que ha tratado el mismo tema durante muchas décadas (Delzell & Leppla, 1992; Zervoudakes & Tanur, 1994, Graham, 2005; entre otros).

## Descripción de la investigación y metodología

La investigación fue realizada en los cursos 2003/2004, 2004/2005 y 2012/2013 y 2014/2015 en diferentes centros educativos musicales extraescolares de la región de Murcia y de la provincia de Alicante (Bullas, Espinardo, Santa Pola, Pilar de la Horadada, Orihuela y San Pedro del Pinatar). Estos centros son diferentes en ámbitos (conservatorios, escuelas de banda, escuelas municipales de música y academias privadas) y la oferta educativa de los mismos abarca la enseñanza pública y la privada, así como centros reglados y no reglados. La recogida de datos en diferentes periodos tiene como finalidad conocer la consistencia de los resultados durante el tiempo.

La muestra es de 139 alumnos de enseñanza elemental: 84 niñas y 55 niños, con edades desde los 8 a los 12 años, distribuidos en dos rangos: de 8 a 10 años (ambos inclusive) y de 11 a 12 años (*idem*). La selección de los participantes atendió al tipo de centro extraescolar (academias privadas, escuelas de música, escuelas de banda y conservatorios) en distintos contextos de una misma área geográfica, así como a la edad del alumnado (pretendiéndose que fuera común en todos ellos, pese a las diferentes posibilidades de edad de inicio de los estudios según la reglamentación). En cuanto a los rangos de edad, estos responden a dos momentos clave en los estudios: sus inicios a los 8 años y la edad de mayor abandono de los mismos: 11 años.

Aunque estos alumnos abonan matrícula, una pequeña muestra fue de alumnos cuya matrícula era gratuita y con préstamo de instrumentos, con la intencionalidad de analizar la posible diferencia en los resultados, por ser la variable económica importante en el inicio de los estudios de música, por una parte, y para la adquisición del instrumento, por otra.

La información se recoge de forma escrita en un solo documento que engloba una entrevista semiestructurada y una encuesta con un gran predominio de la primera citada, puesto que las preguntas cuantitativas han tenido la finalidad de concretar otras preguntas cualitativas tras las necesidades observadas en un primer proyecto. Las preguntas han sido contestadas individualmente, empleándose para ello un tiempo total aproximado de una hora, y se han gestionado en grupos de un máximo de 15 alumnos para su lectura y explicación. Éstas hacen relación al entorno musical del alumnado, sus gustos, intereses o incluso sus conocimientos y vivencias previas al inicio de estos estudios. Aunque la investigación inicial pretende conocer los motivos por los cuales los alumnos inician los estudios extraescolares de música y la influencia del entorno en ellos (Martínez y Jauset-Berrocal, 2017; Martínez, 2016<sup>a</sup>; Martínez, 2016<sup>b</sup>), se encontraron en ella claras diferencias de género que se muestran en este artículo.

La investigación general de la que se ha presentado para este artículo un análisis de diferencias de género, es una investigación mixta predominantemente cualitativa (estudio de caso longitudinal, cuya entrevista es consultable en Martínez y Jauset-Berrocal, 2017). La consideración del paradigma cualitativo como el más adecuado para la recogida general de la información se debe a que este posibilita profundizar más en los aspectos analizados; sin embargo, el complementarlo con un análisis cuantitativo

supuso una mayor objetividad de los mismos. Esta metodología mixta llevó a la elección de las redes bayesianas como método de análisis, haciéndose uso para ello del software *Netica* (Martínez, 2016c).

Las redes bayesianas son un modelo probabilístico con representación gráfica que enlaza diferentes variables por relaciones de dependencia causal relativa o absoluta (Pearl, 2001). Sus ventajas son, entre otras: a) no necesitar justificar el supuesto de partida; b) facilitar la identificación de efectos de interacción y moldeamiento de relaciones no lineales; c) permitir una idea general del modelo cualitativo y cuantitativo, indicando el estado más probable y facilitando su interpretación, asignación o generación de probabilidades; d) realizar inferencias bidireccionales y abductivas; e) posibilitar el trabajo con datos perdidos, reducir el sobreajuste, combinar el conocimiento previo con datos experimentales; f) poder efectuar computaciones locales, permitiendo su actualización al incorporar algún conocimiento (Heckerman, 1995; Edwards, 1998; Gámez, 1998; Huete, 1998; Nadkarni y Shenoy, 2004; Lagnado y Steven, 2004; Ruiz, García y Pérez, 2005; López y García, 2011; Martínez y Jauset-Berrocal, 2017).

### Resultados

Los resultados obtenidos han sido similares en todos los periodos analizados, así como en los diversos centros en los que se ha llevado a cabo la investigación y en alumnos con o sin ayudas económicas; por tanto, no se muestran diferencias entre ellos. Por tanto, hacen referencia a los aspectos más relevantes para el propósito marcado: influencia del género en las preferencias instrumentales y en los motivos por los que se inician los estudios extraescolares de música y se decide el instrumento que será eje de los mismos. Para su exposición se hará uso de dos secciones distintivas: una relativa al total de la muestra y otra en la que se distingue entre cada género (niñas o niños) para poder valorarse la variación entre ellas. Tras la exposición de tablas y gráficos de los resultados en cada sección se realiza una explicación de los mismos.

#### Primera parte: resultados sobre el total de la muestra

Variable	Categoría	niñas	% niñas	niños	% niños	total	% total
Edad	8 a 10	54	62,07	33	37,93	87	62,59
	11 a 12	25	53,19	22	46,81	47	33,81
Familia instrumental	Cuerda	67	65,05	36	34,95	103	74,1
	Madera	18	50	18	50	36	25,9
	Metal	0	0	3	100	3	2,16
	Percusión	2	100	0	0	2	1,44
Muestra total		84	60,43	55	39,57	139	100

Tabla 1. Descripción de la muestra.

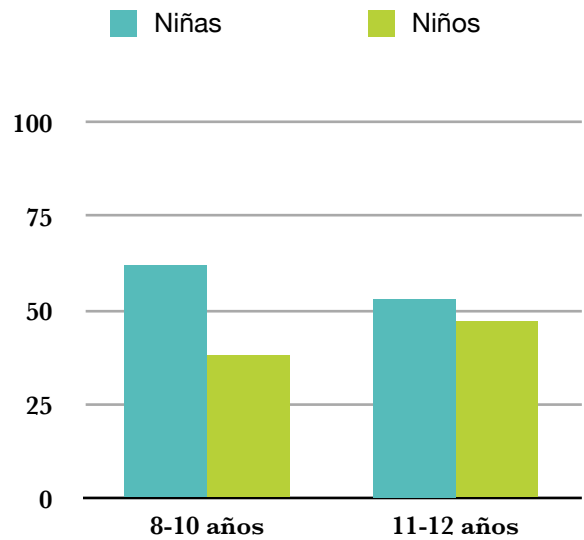


Figura 1. Distribución de la muestra por edad y género.

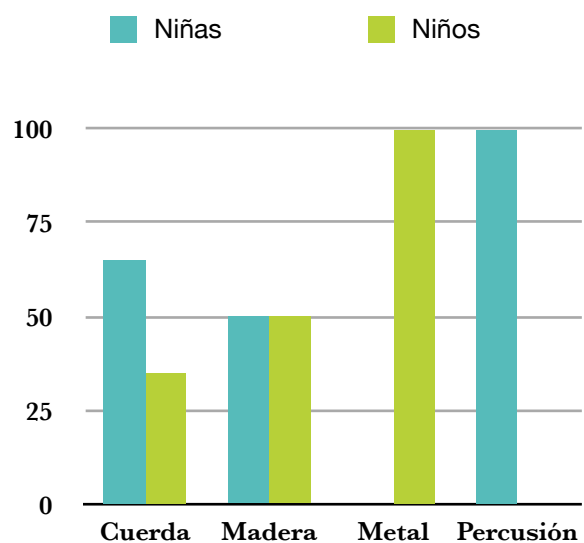


Figura 2. Distribución de la muestra por instrumento y género.

En la tabla 1 y en las figuras 1 y 2 se aprecia que la edad es mayoritariamente femenina en el inicio de los estudios (62,07%), tendiendo a igualarse posteriormente (53,19% de niñas y 46,81% de niños). En la familia del instrumento que estudian se encuentran relaciones al género: las niñas estudian instrumentos de cuerda (65,05%) y de percusión (100%, aunque la escasez de la muestra no permite deducir resultados significativos); los niños, viento metal (100%, aunque también la muestra es escasa) y cuerda (34,95%). Los instrumentos de viento madera ocupan un lugar equitativo (50%).

Variable	Categoría	niñas	%	niños	%	total	%
Instrumento favorito	Cuerda	72	64,86	39	35,13	111	79,86
	Madera	18	54,55	15	45,45	33	23,74
	Metal	0	0	3	100	3	2,16
	Percusión	2	50	2	50	4	2,88
	Mismo	45	65,22	24	34,78	69	49,64



Variable	Categoría	niñas	%	niños	%	total	%
Instrumentos del entorno	Distinto	13	59,1	9	40,9	22	15,83
	Misma familia	20	62,5	12	37,5	32	23,02
Motivación musical	Intrínseca	34	58,62	24	41,38	58	41,73
	Extrínseca familia-pares	35	56,45	27	43,55	62	44,6
	Extrínseca socioeducativa	8	72,73	3	27,27	11	7,91
Motivación instrumental	Intrínseca	66	65,35	35	34,65	101	72,66
	Extrínseca familia-pares	12	54,55	10	45,45	22	15,83
	Extrínseca socioeducativa	9	56,25	7	43,75	16	11,51

Tabla 2. Resultados para la variable género en el total de la muestra.

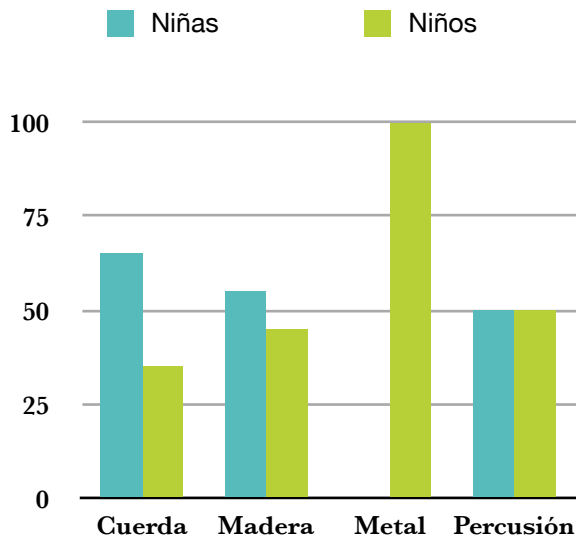


Figura 3. Instrumento favorito y género.

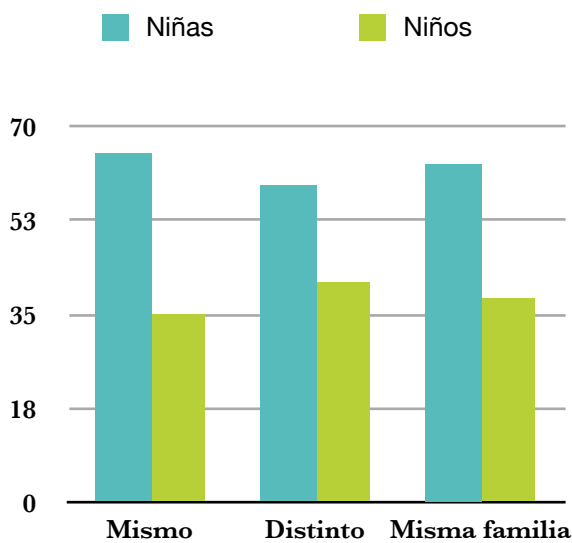


Figura 4. Instrumentos del entorno y género.

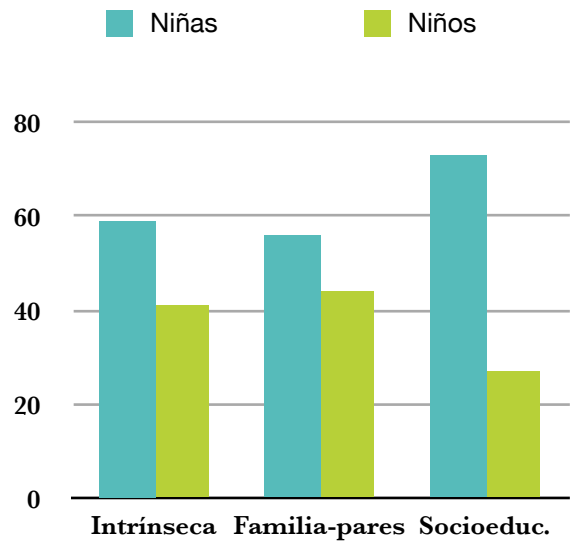


Figura 5. Motivación musical y género.

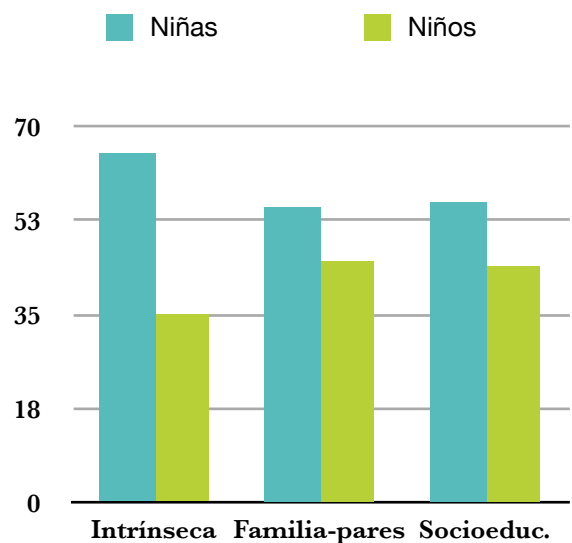


Figura 6. Motivación instrumental y género.

Similares resultados al instrumento de estudio se muestran para el instrumento que nombran como favorito, aunque en este caso los instrumentos de percusión ocupan un lugar intermedio entre ambos (50%). Aunque la muestra es escasa, es un dato que puede ser significativo, puesto que se ha de tener en cuenta que en el caso de los chicos no es el instrumento que estudian (0% de niños y 100% de niñas; tabla 2 y figura 3).

Con el ítem *instrumentos del entorno* se pregunta a los alumnos por personas cercanas a ellos que toquen algún instrumento (familiares, amigos...), por lo que las opciones relativas pueden ser varias. Puede apreciarse la mayor influencia ejercida por este hecho en las niñas, puesto que en ellas se observa una mayor incidencia de personas que estudian el mismo instrumento que ellas o un instrumento de la misma familia (65,2% y 62,5%, respectivamente; tabla 2 y figura 4). Así mismo, se halla en ellas una mayor influencia socio-educativa y familiar y del grupo de pares para el inicio de los estudios musicales (72,73% y 56,45%) y para la elección del instrumento de estudio (54,55% y 56,25%). También muestran mayor motivación intrínseca musical e instrumental (58,62% y 65,35%; tabla 2 y figuras 5 y 6).

Segunda parte: resultados diferenciados por géneros

Variable	Categoría	niñas	% niñas	niños	% niños
Edad	8 a 10	54	64,28	33	60
	11 a 12	25	29,76	22	40
Familia instrumental	Cuerda	67	79,76	36	65,45
	Madera	18	21,43	18	32,72
	Metal	0	0	3	5,45
	Percusión	2	2,38	0	0
Muestra: 139 (100%)		84	100	55	100

Tabla 3. Descripción de la muestra por géneros.

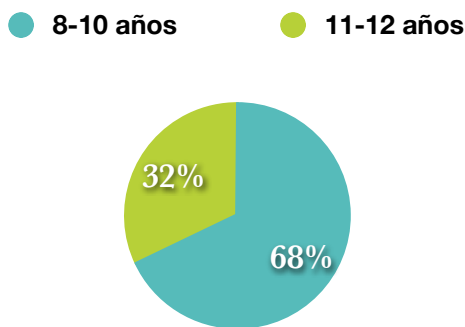


Figura 7. Distribución de la muestra de las niñas por edad.

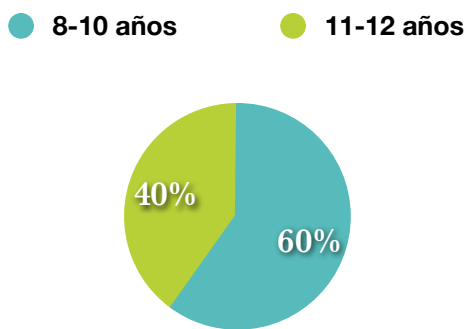


Figura 8. Distribución de la muestra de los niños por edad.

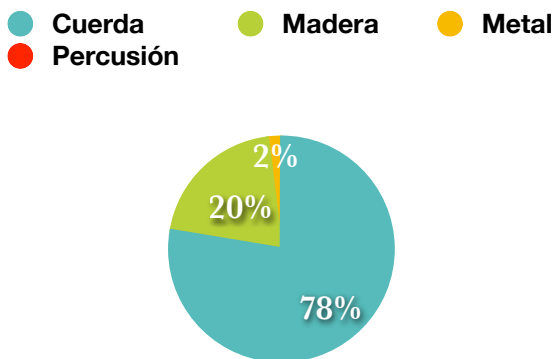


Figura 9. Distribución de la muestra de las niñas por instrumento.

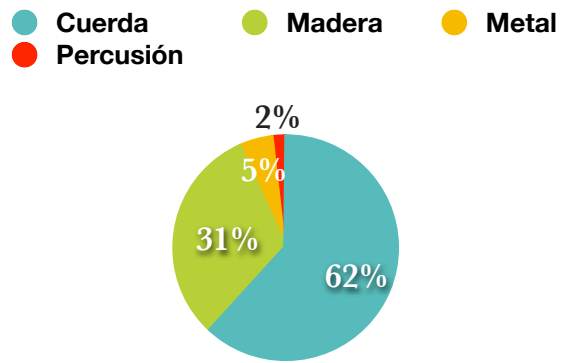


Figura 9. Distribución de la muestra de los niños por instrumento.

Con respecto a esta segunda sección, que analiza los resultados dentro de cada género y en comparación con la primera sección, se aprecia en ella con mayor exactitud el descenso femenino con relación a la mayor edad en la continuidad de los estudios (32% de niñas frente a un 40% de niños; tabla 3, figuras 7 y 8). También se observa una mayor presencia de este género en el estudio de instrumentos de cuerda (77%), disminuyéndose para el caso de viento madera (21%); para los niños ocurre al contrario (62% cuerda y 31% viento madera; tabla 3, figuras 9 y 10).

Variable	Categoría	niñas	%	niños	%
Instrumento favorito	Cuerda	72	85,71	39	70,9
	Madera	18	21,43	15	27,27
	Metal	0	0	3	5,45
	Percusión	2	2,38	2	3,64
Instrumentos del entorno	Mismo	45	53,57	24	43,64
	Distinto	13	15,48	9	16,36
	Misma familia	20	23,81	12	21,82
Motivación musical	Intrínseca	34	40,48	24	43,64
	Extrínseca familia-pares	35	41,66	27	40,1
	Extrínseca socioeducativa	8	9,52	3	5,45
Motivación instrumental	Intrínseca	66	78,57	35	63,64
	Extrínseca familia-pares	12	14,29	10	18,18
	Extrínseca socioeducativa	9	10,71	7	12,72

Tabla 4. Resultados diferenciados por géneros.

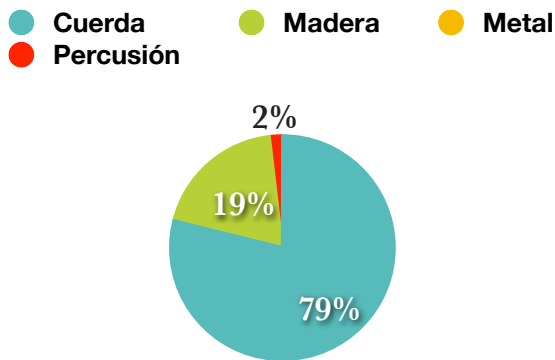


Figura 11. Distribución de la muestra de las niñas por instrumento favorito.

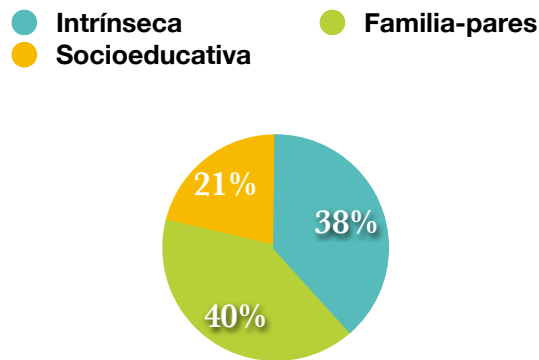


Figura 15. Distribución de la muestra de las niñas por motivación musical.

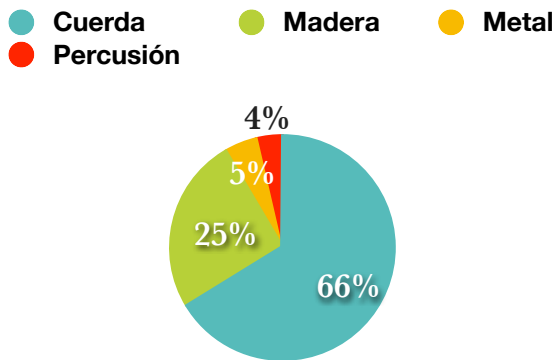


Figura 12. Distribución de la muestra de los niños por instrumento favorito.

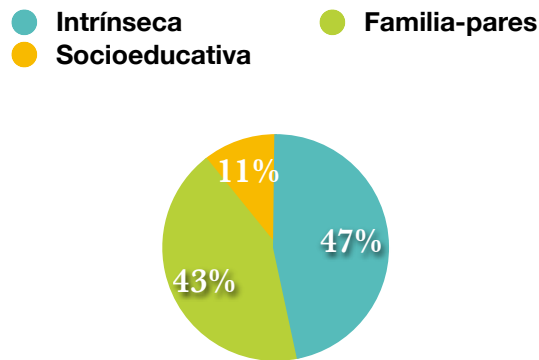


Figura 16. Distribución de la muestra de los niños por motivación musical.

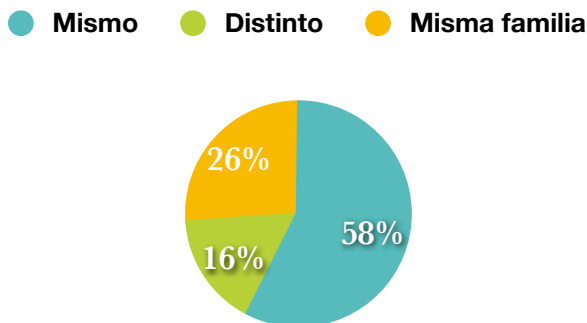


Figura 13. Distribución de la muestra de los niños por entorno instrumental.

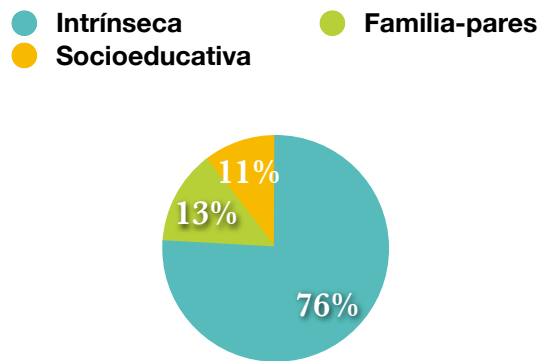


Figura 17. Distribución de la muestra de las niñas por motivación instrumental.

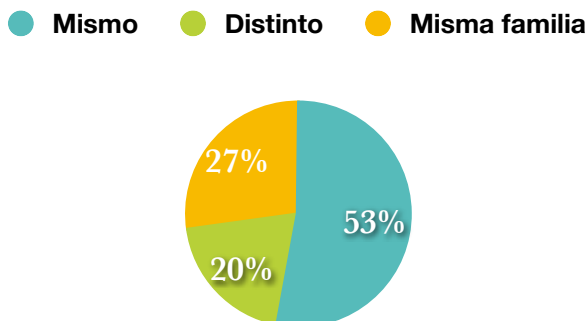


Figura 14. Distribución de la muestra de los niños por entorno instrumental.

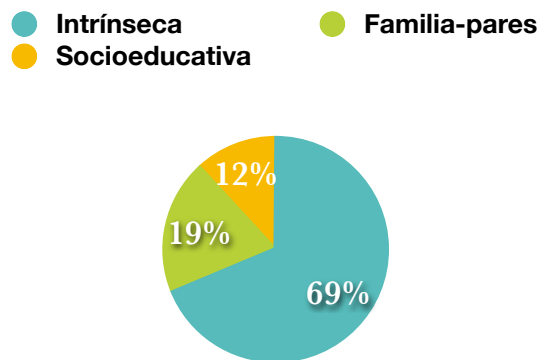


Figura 18. Distribución de la muestra de los niños por motivación instrumental.

En el instrumento favorito, y en relación con la primera parte de los resultados, se acentúa en ambos casos la presencia de los instrumentos de cuerda (85,71% en niñas y

70,9% en niños), aunque viento madera presenta menos respuestas para el caso masculino (21,43% en niñas y 27,27% en niños). Percusión (prácticamente igualado: 2,38% en niñas y 3,64% en niños) y viento metal, con más discrepancias (0% en niñas y 5,45% en niños), siguen las mismas directrices de la tabla 2 en ambos casos, también al comparar instrumento que estudian e instrumento favorito (tabla 4, figuras 11 y 12).

Continuando con el análisis de resultados de esta sección (tabla 4) para los instrumentos del entorno, en el caso de las chicas disminuyen los casos del mismo y de la misma familia (53,57% y 23,81%). Para los chicos esta disminución también se da, pero es más ligera (figuras 13 y 14). En cuanto a la motivación hacia la música (figuras 15 y 16), disminuye en ambos casos la motivación socio-educativa y la motivación intrínseca, aumentando la familiar y del grupo de pares (41,66% en niñas y 40% en niños). Para los chicos, la motivación intrínseca es mayor que en la primera parte de los resultados (35%). En cambio, con respecto a la motivación en la elección de instrumento (figuras 17 y 18) esta es mayoritaria para motivación intrínseca en niñas (78,57%) que en niños (63,64%), siendo menor para la motivación extrínseca socio-educativa (10,71% en niñas y 12,72% en niños) y del grupo de pares (14,29% en niñas y 12,72% en niños), lo cual concuerda con las investigaciones mostradas en el estado de la cuestión y posibilita, junto con el resto de resultados, establecer algunas conclusiones.

## Conclusiones

De los resultados obtenidos y en relación, además, con el estado de la cuestión expuesto, pueden destacarse los siguientes aspectos:

1. Hay más cantidad de niñas que de niños que inician los estudios musicales; sin embargo, son más numerosos los niños que los continúan en cursos posteriores.
2. Hay claras relaciones de género en el instrumento que es eje de los estudios de música: los instrumentos de cuerda y percusión se asocian a las niñas y viento madera y metal a los niños.
3. Para el instrumento que nombran como su favorito los resultados son similares, aunque percusión se vincula más a los chicos.
4. En las niñas se encuentra mayor relación que en los niños entre el instrumento que estudian y los instrumentos que tienen en su entorno cercano, teniendo la motivación para el instrumento más respuestas intrínsecas que extrínsecas.
5. También presentan una mayor influencia social, educativa, familiar y del grupo de pares en el inicio de los estudios de música que los niños.
6. En los niños la relación entre el instrumento que estudian y los del entorno es menor, teniendo una mayor motivación extrínseca en el inicio del estudio de este instrumento.
7. Los chicos también presentan menor influencia social, educativa, familiar y del grupo de pares cuando inician los estudios musicales.
8. Se aprecian grandes similitudes con las investigaciones mostradas sobre diferencias de género a nivel general, educativo y educativo-musical.
9. Sin embargo, también son destacables algunos datos que se pueden vincular con el entorno musical social de la investigación, como el caso de los instrumentos de

viento madera, muy presentes en agrupaciones bandísticas del contexto que participan asiduamente en todo tipo de eventos sociales.

De estas conclusiones se derivan dos aspectos de gran importancia: por una parte, la gran presencia de estereotipos asociados al género en los estudios musicales extraescolares, tanto a nivel de instrumentos como para la motivación en el inicio de estos estudios y hacia el propio instrumento; y, por otra, la íntima relación que este aspecto muestra con el entorno social, educativo, familiar y del grupo de pares en el que niño y niña están inmersos, especialmente en ellas. Además, Martínez y Jauset-Berrocal (2017) establecen claramente una relación de influencia entre motivación intrínseca de los estudiantes y personas cercanas que estudian música. Es desde los resultados de esta última investigación y también desde los resultados anteriormente expuestos para este estudio que nos ocupa, que resulta conveniente tener este hecho en cuenta.

Desde muy temprana edad, los niños se encuentran relacionados e influenciados por diferentes grupos (Arriaga, 2006; Cremades y Lorenzo, 2007). Los grupos pueden moldear al niño, pero este estamento ya ha sido con anterioridad moldeado por la sociedad (de la Ossa, 2011). Según Woody (2005), los músicos más jóvenes desarrollan todas sus capacidades como consecuencia de unas condiciones específicas de su entorno. Es por eso que Mc Ewan (2013) analiza como factores que configuran las motivaciones de los estudiantes de música para iniciar estos estudios el grupo de pares y los valores familiares, relacionados con preconcepciones asociadas al género.

Por otra parte, la familia es el grupo social que más influencia ejerce sobre la personalidad y la sensibilidad musical del niño, determinando, en grado muy pronunciado, intereses, capacidades y actitudes hacia la educación musical (de la Ossa, 2011). Al ser el primer agente de socialización, desempeña un importante papel en el desarrollo conductual, cognitivo y emocional de los hijos (Herrera y Cremades, 2011) y en la transmisión de valores, actitudes y hábitos que configuran las experiencias de percepción sonora (Cremades y Lorenzo, 2007). Además ejerce una influencia fundamental en la motivación inicial del niño (MacIntyre, Potter, Burns, 2012; Szubertowska, 2005), siendo determinante en la elección de instrumento (Hallam, Rogers y Creech, 2008; Valencia, Ventura y Escandell, 2003; Lorenzo y Escandell, 2004).

Los profesores también ejercen verdadera influencia en las actitudes hacia la música (MacIntyre, Potter y Burns, 2012), habiendo sido objeto de estudio en cuanto a su influencia en la elección instrumental y en el abandono de los estudios (Atlas, Targgart y Goodbell, 2004; Lorenzo y Escandell, 2004). A este respecto, y vinculado al estado de la cuestión y a todo lo que acaba de exponerse, puede ser muy positivo para el docente de conservatorio contextualizar la enseñanza en el inicio de los estudios con otros ámbitos no formales e informales de la educación musical (Casas, 2008; Casas, 2013) y atender a prácticas realmente constructivistas que precisan conocimientos como los que aquí se están exponiendo para la reflexión y cambio con base en ellos (Casas, Pozo y Montero, 2014). De esta forma, las problemáticas analizadas y estudiadas en investigaciones como esta u otras antes expuestas en relación con los



estereotipos relacionados al género y otras muchas cuestiones puedan ser paliadas.

Aunque en el contexto propio del estudio debe tenerse en cuenta la gran presencia de agrupaciones bandísticas (motivo por el que quizá se discrepa ligeramente con otros autores en mayor homogeneidad de géneros en instrumentos de viento madera), este estudio viene a sumarse a los anteriormente analizados, concluyéndose que la actividad extraescolar de música presenta aún en la actualidad una visión estereotipada de género y que esta se hace especialmente importante en el inicio de estos estudios en aspectos como la elección instrumental y el tipo de motivación del alumnado. También la necesidad ya urgente de que este problema sea paliado, para lo cual los centros de educación musical en todos sus ámbitos adquieren una importancia capital como posible punto de encuentro de los diferentes estratos sociales de influencia.

Pese a las limitaciones del estudio, dada la reducida muestra o la gran vinculación a un entorno concreto, es este un tema, es este un tema de gran envergadura, una punta más del iceberg, bajo el cual se esconde una gran cantidad de valores asociados a una cultura androcéntrica en la que azul y rosa no se asocian a un tratamiento igualitario y, aún más, que no tienen el menor sentido en el área de Música. Se alenta desde él a futuras investigaciones en las que debería irse más allá de los instrumentos orquestales tradicionales o a la importancia que el tema pueda adquirir para padres y maestros en este particular contexto u otros distintos.

Especialmente debería tener importancia en una práctica en la que tanto profesores como familias podrían participar de forma activa, dada su gran envergadura en la temática analizada. Abeles y Porter (1978) ofrecen en su último estudio resultados que muestran cómo los niños en sus primeras edades no establecen diferencias de género si no existen imágenes asociadas a ellos en relación a los timbres de cada instrumento. También la importancia capital de este tipo de prácticas en la presentación de los instrumentos musicales, que precisan un refuerzo constante y de ayuda para la elección de instrumento de estudio, puesto que puede derivar incluso en la restricción de sus propias aspiraciones como futuros músicos (Cramer, Millones, y Perreault, 2002).

## Referencias Citadas

- Abeles, H. F. y Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(1), 65-75.
- Abeles, H. F. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127-139.
- Allen, J. S., Bruss, J. y Damasio, H. (2005). Estructura del cerebro humano. *Investigación y Ciencia*, 340, 68-75.
- Aluja, A., Colom, R., Abad, F. y Juan-Espinosa, M. (2000). Sex differences in general intelligence defined as g among young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 813 – 820.
- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación*, 68, 31-140.
- Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.
- Atlas, G., Taggart, T. y Goodell, D. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, 21(1), 81-87.
- Bausela, E. (2007). Diferencias interindividuales en relación a la capacidad intelectual y personalidad en función del género en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 249-256.
- Blosch, D. P. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: a new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 194-207.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Casas, A. (2008) *Una revisión crítica sobre las metodologías de investigación en enseñanza y aprendizaje de la interpretación musical: propuestas de mejora*. Trabajo presentado en el I Congreso de Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical. Madrid (España), del 29 febrero al 2 de marzo.
- Casas, A. (2013). Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Casas, 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(1), 1-24.
- Cheung, J. (2004). Mapping Music Education Research in Hong Kong. *Psychology of Music*, 32(3), 343-356.
- Cramer, K. M., Million, E. y Perreault, L. A. (2002). Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164-174.
- Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 20(72), 35-46.
- Cremades, R., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la escuela de música y danza de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 293-318.
- de la Ossa, M. A. (2011). Sociología de la música: relación con la educación musical. *Música y Educación*, 24(87), 18-35.
- Delgado, M. C. (1995). *Sesgo de género, estudio de la escala de neuroticismo del Eysenck Personality Inventory*. Tesis doctoral (inérita). Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Delzell, J. K. y Leppla, D. A. (1992). Gender association of musical instruments and preferences of fourth grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 93-103.
- Drakich, J. y Deborah, J. (1993). Understanding Gender Differences in Amount of Talk: Gender and Conversational Interaction. En T. Deborah (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*. Nueva York: OUP.
- Elpus, K. (2015). National estimates of male and female enrolment in American high school choirs, bands and orchestras. *Music Education Research*, 17(1), 88-102.
- Ferrando, P. J. Chico, E. y Lorenzo, U. (1997). Dimensional analysis of the EPQ-R lie scale with a Spanish sample: Gender differences and relations to N, E and P. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 631-637.

- García-Sevilla, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Síntesis.
- Ghazali, G. (2006). Factors influencing Malaysian children's motivation to learn music. Tesis doctoral. Universidad de Nueva Gales del Sur.
- Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender stereotypes in instrumental music*. Tesis doctoral. Universidad de Indiana.
- Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5-20.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hallam, S., Rogers, L. y Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19.
- Herrera, L. y Cremades, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio. *Música y Educación*, 24(85), 64-76.
- Jauset-Berrocal, J. A. (2013). *Cerebro y música, una pareja saludable*. El Ejido: Círculo Rojo.
- Kolb, B. y Whishaw, I. Q. (2002). *Cerebro y conducta: Una introducción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Kuntsche, E., Le Mével, L. y Berson, I. (2016). Development of the four-dimensional Motives for Listening to Music Questionnaire (MLMQ) and associations with health and social issues among adolescents. *Psychology of Music*, 44(2), 219-233.
- Lorenzo, S., y Escandell, M.O. (2004). El abandono de los estudios musicales en el conservatorio: la opinión de los profesores del centro. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 31, 74-94.
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: a developmental theory. *Intelligence*, 27(1), 1-12.
- MacIntyre, P., Potter, G., Burns, J. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129-144.
- Martínez, I. (2016<sup>a</sup>). *¿Por qué estudian música en su tiempo libre?* Trabajo presentado en el III Congreso Nacional y I Internacional de Conservatorios Superiores de Música SEM-EE. San Sebastián (España), del 24 al 26 de noviembre.
- Martínez, I. (2016<sup>b</sup>). *Concepciones del profesorado sobre los inicios de la actividad musical extraescolar*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional y I Internacional de Conservatorios Superiores de Música SEM-EE. San Sebastián (España), del 24 al 26 de noviembre.
- Martínez, I. (2016<sup>c</sup>). *Redes bayesianas como herramienta de análisis de datos. Aplicación a la investigación musical*. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional y I Internacional de Conservatorios Superiores de Música SEM-EE. San Sebastián (España), del 24 al 26 de noviembre.
- Martínez, I. y Jauset-Berrocal, J. (2017). Why do they choose their instrument? *British Journal of Music Education*, 34(1), 1-13.
- Mc Ewan, R. (2013). Secondary student motivation to participate in a year 9 Australian elective classroom music curriculum. *British Journal of Music Education*, 30(1), 103-124.
- McKencie, C. (1991). Starting to learn to play a musical instrument: a study of boys' and girls' motivational criteria. *British Journal of Music Education*, 8(1), 15-20.
- Nash, M. y Marre, D. (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ozieblo, B. (1983). *Conceptos y metodología en los estudios sobre la mujer*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pitts, S. (2015). Active ageing with music: Supporting wellbeing in the third and fourth ages. *British Journal of Music Education*, 32(3), 328-329.
- Rebollo, M. A., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J. y Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B. y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354.
- Scott, B. (2013) Boys' music? School context and middle-school boys' musical choices. *Music Education Research*, 15 (2), 214-230.
- Sebastián, A., Sánchez, M. F., Sutil, M. I., Boronat, J., Cadierno, D. y Solano, L.O. (2005). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (estudio descriptivo)*. Madrid: Dyckinson.
- Sinsabaugh, K. (2006). Music Partnerships—The Face of Music in Modern Education. *Teaching Artist Journal*, 4(3), 176-181.
- Szubertowska, E. (2005). Education and the music culture of Polish adolescents. *Psychology of Music*, 33(3), 317-330.
- Valencia, D., Ventura, R. y Escandell, B. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100.
- Vicente-Nicolás, G. y Mac, G. (2014). Music activities in primary school: students' preferences in the Spanish region of Murcia. *Music Education Research*, 16(3), 290-306.
- Woody, R. (2005). Qué ha servido de motivación a los músicos expertos. *Música y Educación*, 18(61), 208-210.
- Zervoudakes, J., y Tanur, J. M. (1994). Gender and musical instruments: Winds of change? *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 58-67.

## Sobre los Autores

### Irene Martínez Cantero

Titulada Superior en Violín y en Música de Cámara. Obtuvo DEA y prosigue con su tesis doctoral sobre motivación en el inicio de los estudios de música en la Universidad Autónoma de Madrid, contando con directores de la talla de Ignacio Montero García-Celay y Amalia Casas-Mas. Su estancia para mención internacional la realizó y la prosigue realizando en el Instituto Superior de Educación de Oporto, siendo su orientadora Graça Boal-Palheiros.

Ha participado en numerosos congresos de investigación musical, siendo becada por SEMPRES: Society for Education, Music and Psychology Research. Socia de la Asociación de Psicología de la Música y de la Interpretación Musical (AEPMIM) y de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), ha escrito numerosos artículos, entre los que destacan algunos en revistas de impacto como *British Journal of Music Education* y *Cultura y Educación*. Además, es reciente su libro: *Rock y Entornos Mediáticos como Recursos Educativos*.

Su labor docente ha sido variada en diversas asignaturas musicales de conservatorio, escuelas de música, academias y universidad. De sus intereses de investigación han sido fruto capítulos de libros, comunicaciones de actas de congresos y artículos varios de investigación.

### Irene Martínez Cantero

Conservatorio Profesional de Música “Mariana Baches”

C/ San Juan, 40

03190 Pilar de la Horadada (Alicante)

irenemc2000@yahoo.com



Revista  
Internacional  
de Educación  
Musical  
ISSN: 2307-4841

## 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.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

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

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Paleiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

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

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