

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 1, Julio 2013.

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

Artículo publicado originariamente en inglés en *Research Studies in Music Education*, 32(2), 185-199, 2010.

Traducido al español por Patricia A. González Moreno. Reproducido con permiso de SAGE Publications.

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2013-1-p031-041

Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano.

Patricia A. González-Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Resumen

En este artículo se reportan los resultados obtenidos en México como parte del primer mapeo internacional que examinó la motivación estudiantil hacia el estudio de la música en comparación con otras materias escolares, tomando en consideración el contexto particular de cada país participante. En base a la Teoría de Expectativas y Valores, se aplicaron cuestionarios que examinaban las creencias de los estudiantes respecto a su nivel de competencia, los valores atribuidos y las percepciones de dificultad. Se obtuvo una muestra de 3.613 estudiantes (de 4° a 12° grado) de tres diferentes sistemas escolares: estatal, federal y privado. Diseños mixtos de análisis de varianza se utilizaron para examinar las diferencias entre las medias acumulativas de los constructos motivadores y determinar diferencias entre niveles y sistemas escolares. Los resultados del estudio sugieren que los estudiantes tienen bajas percepciones del valor de la música escolar y bajas expectativas de éxito en el aprendizaje musical, en los tres niveles escolares y en los tres sistemas escolares investigados. Sin embargo, los estudiantes que aprenden música mostraron una motivación más positiva no solo en música sino también en el resto de materias escolares.

Palabras Clave

Percepción de competencia; teoría de expectativas y valores; comparaciones interculturales; motivación; educación musical; materias escolares; autocreencias; dificultad de la tarea; valores.

Students' motivation to study music: The Mexican context

Patricia A. González-Moreno, Autonomous University of Chihuahua (México)

Abstract

This article reports the Mexican component of an international mapping exercise that examined students' motivation to study music as compared to other school subjects, taking into consideration the particular context of each country. Based on an expectancy-value theoretical framework, questionnaires were used to examine students' competence beliefs, values, and perceptions of task difficulty. A sample of 3613 students (grades 4–12) was drawn from three different school systems: state, federal and private. Mixed-design ANOVAs were used to examine students' cumulative mean ratings of the motivational constructs, in order to determine differences across school levels and systems. Results of the study suggest students held low perceptions of the value of school music and low expectations for success in learning music across the three surveyed school systems and levels of schooling. However, students who were learning music showed more positive motivation not only in music but in all the other school subjects.

Keywords

competence beliefs; expectancy-value theory; cross-cultural comparisons; motivation; music education; school subjects; self-beliefs; task difficulty; values.

RIEM
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

ISME
Established in 1953

Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: El contexto mexicano.

por Patricia A. González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Contexto del artículo, por Gary E. McPherson¹

Este artículo reporta datos tomados de un ejercicio de mapeo internacional que incluyó ocho países (Brasil, China, Finlandia, Hong Kong, Israel, Corea del Sur, México y los Estados Unidos), el cual examinó la motivación estudiantil hacia el estudio de la música en comparación con otras materias escolares (*v.g.*, artes visuales, lengua materna, educación física, matemáticas y ciencias). Los lectores deben consultar el artículo principal de esta serie (McPherson y O'Neill, 2010) para una explicación completa de los supuestos teóricos que sustentan el estudio, la fiabilidad y validez de las escalas del cuestionario, y la descripción de los métodos utilizados para recopilar y analizar los datos. Para más información sobre el análisis de los ocho países se pueden comunicar con el líder del equipo de investigación (McPherson), o en el caso de este artículo, con la autora.

Los estudios de esta serie se basan en el marco teórico de expectativas y valores (Eccles y otros, 1983; Eccles, Wigfield, y Schiefele, 1998) para examinar las percepciones de competencia, valor y dificultad de la tarea de 24.143 estudiantes en los ocho países considerados en este estudio. La percepción de competencia fue definida como las expectativas de éxito o la creencia acerca de qué tan bueno se consideraba el estudiante en cada materia escolar o tarea. Los valores subjetivos de la tarea fueron conceptualizados en términos de cuatro componentes principales: el valor o importancia del logro, valor intrínseco o interés, utilidad y costo de participar en la tarea.

Cuatro aspectos clave fueron investigados en el análisis general de los ocho países según lo informado por McPherson y O'Neill (2010): a) si las percepciones de competencia y valor declinaban en todos los países; b) si la percepción de dificultad de la tarea aumentaba en todos los niveles escolares; c) las diferencias en las percepciones de valor, competencia y dificultad de la tarea que los estudiantes expresaban hacia la música en comparación con otras materias escolares; d) las diferencias entre niños y niñas, y entre aquellos estudiantes que estudiaban canto o algún instrumento en comparación con los que no –ya sea dentro o fuera de la escuela–.

En todo el artículo principal y en los análisis particulares de cada país, se usaron una variedad de análisis multivariados de varianza (MANOVA) y diseños mixtos de análisis de varianza (ANOVA) para examinar las puntuaciones promedio que los estudiantes le atribuían a cada uno de los constructos motivadores –percepción de competencia, valor, dificultad de la tarea–. El factor intra-sujetos –materias escolares– y los factores inter-sujetos, así como los efectos de interacción para nivel escolar, género y aprendizaje musical se reportan para cada país. Pruebas de Tukey fueron usadas para las comparaciones *post hoc*. Debido al tamaño de la muestra, un nivel de significación estadística de 0,001 fue

fijado en el artículo principal, pero fue ajustado en los casos en que fue necesario en los análisis estadísticos por país.

El contexto mexicano

Durante los últimos 40 años, el sistema educativo mexicano ha buscado avanzar en la provisión de una educación de calidad. Durante la década de 1970, la principal meta fue la expansión del sistema buscando lograr la cobertura universal. En la década de 1980, el sistema pasó a través de un proceso de descentralización financiera y la modernización del plan de estudios y de otros aspectos pedagógicos (Hopkins, Ahtaridou, Matthews, y Posner, 2007). En la actualidad, las reformas nacionales han hecho hincapié en la necesidad de aumentar la calidad y equidad en la educación (Programa Sectorial de Educación; ver Secretaría de Educación Pública, 2007^b). Aunque algunos de los objetivos institucionales se han cumplido, como la cobertura casi total en Educación Primaria y mayores tasas de expansión de la educación post-Primaria (Presidencia de la República, 2007), los objetivos de calidad y equidad aún no se han realizado plenamente, y esto es particularmente cierto para las artes y la educación musical. A pesar de las recientes políticas educativas y de varios esfuerzos por posicionar a la música y las artes en el centro del discurso educativo, los mecanismos y estructuras educativas aún parecen impedir el desarrollo de estas áreas como asignaturas escolares. Para entender mejor cómo el sistema educativo mexicano influye en las creencias y percepciones hacia el estudio de la música, en comparación con otras materias escolares, la primera parte de este artículo describe las políticas educativas y temas de actualidad de la educación artística y musical en México, en el contexto específico del estado de Chihuahua. En la segunda parte de este artículo se exponen las creencias motivadoras del alumnado y problemas específicos investigados en este estudio, así como sus implicaciones para una educación más equilibrada y de calidad.

Políticas educativas en México

Históricamente, la educación mexicana se ha proclamado como laica, nacional y democrática, así como el factor principal que contribuye al mejoramiento de la vida de los ciudadanos (Presidencia de la República, 2007). De acuerdo con la actual política educativa descrita en el Programa Nacional de Desarrollo, la educación, para ser considerada completa, debe mejorar el desarrollo de competencias intelectuales, afectivas, artísticas y físicas, así como promover los valores que aseguren la solidaridad social y preparar a las personas para el campo laboral (Presidencia de la República, 2007). México se ha caracterizado por tener un sistema altamente centralizado en el que las políticas educativas, planes estratégicos y planes de estudio para la educación básica son definidos a nivel nacional por el gobierno federal (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 1993; Hopkins y otros, 2007). Aunque todavía se encuentra centralizado en muchos aspectos educativos, el

sistema mexicano ha sufrido un proceso de descentralización administrativa en la que los fondos financieros, que eran administrados por el gobierno federal, se han transferido a los estados. A través de este proceso de descentralización, las autoridades educativas se han enfocado en facilitar el acceso y oportunidades para la población y crear un sistema administrativo que fomente la innovación y desarrollo (Hopkins y otros, 2007).

Desafortunadamente, aún persisten déficits educativos, tales como la falta de igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad y el uso generalizado de los avances tecnológicos en todos los niveles educativos. Como se refleja en los resultados de la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2006 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), así como las evaluaciones nacionales como EXCALE (Exámenes de Calidad y el Logro Educativos) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sistema educativo mexicano sigue siendo ineficiente, los incentivos de mejora son débiles y la cantidad y calidad de la educación sigue siendo inferior a los estándares internacionales (Hopkins y otros, 2007; Secretaría de Educación Pública, 2007^a). Con un fuerte énfasis en la mejora del desempeño académico de los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales, las autoridades educativas han dirigido sus esfuerzos para mejorar el índice de alfabetización y las competencias matemáticas entre la población mexicana, ya que, como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2005) reporta, aún existe un 10% de analfabetismo².

El énfasis en elevar los estándares nacionales en las llamadas áreas académicas, por lo tanto, ha obligado al personal administrativo y educadores a pasar por alto la necesidad de una educación equilibrada que desarrolle plenamente las capacidades de los estudiantes y las competencias en todos los ámbitos. Con el fin de cumplir con las normas nacionales y elevar el rendimiento estudiantil, las autoridades educativas federales y estatales han hecho hincapié en la formación profesional de docentes en las materias académicas que tratan de fomentar las habilidades, conocimientos y actitudes de los maestros, aunque no siempre con éxito (Hopkins y otros, 2007). Debido a la falta de suficientes oportunidades para un desarrollo profesional en artes y música, la enseñanza de estos temas es todavía deficiente en todo el país (Garnier y otros, 2008).

Currículo nacional de Educación Artística

Entre las estrategias que el gobierno federal propuso en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública, 2007^b) se incluye el fomento de una mayor participación del profesorado, estudiantes y la comunidad educativa en general en programas culturales y de las artes. De acuerdo con los planes de estudios en los diferentes niveles escolares (Secretaría de Educación Pública, 1997^a, 2004^b, 2006, 2008), la Educación Artística es obligatoria en nivel básico (Preescolar, Primaria y Secundaria) y optativa en nivel medio superior (Preparatoria)³. La música, como parte de la Educación Artística, debe enseñarse junto con artes visuales, teatro y danza. En respuesta a la Reforma Integral de la Educación Básica (Subsecretaría de Educación Básica, 2008), los planes

de estudio para la Educación Artística proponen un enfoque metodológico llamado en «ensamble artístico». En un enfoque integrador, éste toma la forma de proyectos que proporcionan a los estudiantes la oportunidad de aplicar, reflexionar e integrar los conocimientos adquiridos a través de las cuatro áreas artísticas. Cada área es abordada a través de seis ejes de aprendizaje: a) percepción sensorial; b) contemplación; c) expresión; d) apreciación; e) contextualización; f) creación. Por medio de estos ejes de aprendizaje, los estudiantes deben cumplir con las competencias en materia de percepción estética, interpretación abstracta y comunicación creativa.

De acuerdo con la última reforma curricular en la escuela Primaria, los “educadores” tienen la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a través de experiencias artísticas mediante el fomento de una visión sensible y creativa (Secretaría de Educación Pública, 2008). Aunque el papel del educador ha sido descrito en los actuales planes de estudio, los documentos oficiales no proporcionan una declaración clara sobre el perfil del educador ni si esta directiva se refiere a maestros normalistas⁴ o especialistas en artes. Por el contrario, la Ley Estatal de Educación (Congreso del Estado, 1997/2004), en su sección X acerca de la Educación Artística, art. 91, establece que debe ser enseñada por maestros especialistas en al menos una de las áreas artísticas y que hayan sido capacitados en programas de educación superior. Sin embargo, como resultado de la falta de suficiente profesorado especialista, la Educación Artística se ha asignado tradicionalmente a maestros normalistas para facilitar la provisión de Educación Artística a todos los estudiantes en los niveles de Preescolar y Primaria. Cuando se contrata a especialistas, se les emplea con la intención de profundizar en el aprendizaje musical y para apoyar en los esfuerzos de maestros normalistas de proporcionar una Educación Artística más amplia. Sin embargo, poco se sabe de en qué medida prevalece este tipo de colaboración entre maestros normalistas y especialistas, y si difiere dependiendo del tipo de escuela, teniendo en cuenta que los maestros especialistas son contratados más comúnmente en instituciones privadas.

Preparación musical de maestros normalistas

Las políticas educativas destacan que los programas de formación del profesorado deben incluir capacitación específica en cada área del plan de estudios, incluyendo las artes y la educación musical (Secretaría de Educación Pública, 1997^b). Sin embargo, un programa curricular de cuatro años es insuficiente para proporcionar el nivel requerido de conocimientos en cuatro áreas artísticas junto con el contenido y el conocimiento pedagógico necesario para que el profesorado enseñe las materias consideradas académicas. De acuerdo al currículo nacional para la formación de docentes en nivel Primaria (Secretaría de Educación Pública, 1997^b), el programa de ocho semestres de duración debe incluir tres de Educación Artística, cada uno dividido en dos bloques. Durante el primer semestre (cuarto en la secuencia del programa) se ocupa de conocimientos pedagógicos generales sobre cómo debe llevarse a cabo la educación artística en la escuela y en el aula. En el segundo y tercer semestres, la formación está relacionada específicamente con cada área artística. En educación musical, los estudiantes son capacitados a través de un bloque

académico llamado “expresión y apreciación musical” (lo que equivaldría a ocho semanas aproximadamente) al tiempo que reciben preparación en el área de danza. La falta de una adecuada instrucción en las artes y en educación musical se suele atribuir como causa principal a la falta de confianza, compromiso y motivación del profesorado hacia la enseñanza musical. Esta situación es común en países donde la educación musical es responsabilidad de los maestros generalistas (Barnes y Shinn-Taylor, 1988; Mills, 1989; Temmerman, 1997).

La formación profesional en las artes para los maestros en servicio también es inadecuada. La participación en programas de desarrollo profesional está determinada principalmente por la oferta de programas tales como el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), los Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización. Estos programas son “uniformes para todos los maestros y carecen de una diferenciación en términos de sector, materias escolares y necesidades individuales” (Hopkins y otros, 2007, p. 35) y proveen amplias oportunidades para la capacitación en materias “académicas” pero muy limitada formación en las artes y en especial en educación musical.

Educación musical en el estado de Chihuahua

En Chihuahua, el estado seleccionado para este estudio, la educación musical varía según el nivel escolar (Primaria, Secundaria, Preparatoria) y el sistema escolar (de acuerdo a las fuentes de financiamiento: estatal, privada o federal transferida, es decir, fondos federales administrados directamente por las autoridades educativas estatales). De acuerdo con las estadísticas educativas estatales 2007-08 (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2008), en nivel Primaria, casi todas las escuelas estatales y privadas tienen maestros especialistas en alguna área artística (1,3:1 y 1,2:1, respectivamente), aunque no necesariamente todos en educación musical. Sin embargo, en las escuelas federales, que representan el 57% de las escuelas en el estado, solo hay un especialista en artes por cada 116 escuelas (116:1). Es en nivel Primaria donde se espera que los maestros generalistas impartan las materias llamadas académicas e integrar la Educación Artística (una hora por semana). Para los estudiantes que asisten a escuelas federales, las cuales son insuficientemente atendidas por especialistas en artes, su instrucción en las artes depende directamente de la competencia de los maestros normalistas. En el sistema estatal existen mayores posibilidades de colaboración entre maestros normalistas y especialistas, debido a la presencia de estos últimos en las escuelas y la administración directa de las autoridades educativas en las escuelas.

La música en nivel Primaria existe en los programas generales de Educación Artística y su objetivo es integrar la música con las otras áreas artísticas. Se pueden encontrar coros escolares en escuelas públicas y privadas, que suelen participar en los concursos que se realizan del Himno Nacional. Las agrupaciones instrumentales, aparte del uso generalizado de la flauta barroca, se encuentran más comúnmente en escuelas privadas, donde los padres tienen posibilidades económicas para la adquisición de instrumentos. Con base en el reporte de 91 maestros

normalistas quienes impartían clases a la muestra estudiantil de este estudio (González-Moreno, 2009), la audición y apreciación musical, el canto y la preparación para festividades (z.g. Día de las Madres, Día de la Independencia y Día de la Revolución) eran las actividades más frecuentes incluidas en la práctica docente. Cerca del 75% de esos maestros normalistas incluían actividades de audición y apreciación musical al menos una vez a la semana. Porcentajes similares se encontraron para actividades vocales y preparación de festivales. La inclusión de juegos rítmico-musicales era una actividad menos frecuente con solo un 55% de maestros que los incluían al menos una vez por semana. La actividad musical menos frecuente eran la comprensión de la música en relación con aspectos históricos y culturales (52% reportaron hacerlo al menos una vez por semana), el análisis de la música en relación con otras artes (46%), improvisación de melodías, acompañamiento y ritmos (42%), y ejecución de instrumentos musicales (22%).

En los niveles de Secundaria y Preparatoria, los tres tipos de escuelas eran insuficientemente atendidos respecto a la Educación Artística. La razón de escuelas/especialistas estaba en un rango de 8 a 33 escuelas por cada maestro especialista (Secretaría de Educación Pública, 2004^a; Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 2008). En estos niveles, los maestros no están obligados a enseñar todas las asignaturas del plan de estudios. La educación artística o musical, cuando se proporciona, es impartida por especialistas. Sin embargo, no existen pautas claras acerca de cómo se imparte la educación musical en cada sistema escolar. A diferencia del carácter obligatorio de la educación artística y musical en la enseñanza Primaria, en los niveles escolares subsiguientes es optativa o varía en las áreas de arte que se ofrece.

En escuelas Secundarias y Preparatorias donde se ofrece educación musical, ésta se compone en su mayoría de la participación en conjuntos instrumentales o vocales, tales como bandas militares, estudiantinas y coros que representan a la escuela en eventos culturales y cívicos. A través de un reciente programa llamado “Música en mi Escuela”, creado con el apoyo de autoridades educativas estatales, los estudiantes de las escuelas públicas de Secundaria y Preparatoria (tanto estatales como federales) han tenido acceso a la instrucción musical de instrumentos de cuerdas y oportunidades para participar en orquestas juveniles. El programa además promueve la enseñanza musical de instrumentos como la flauta barroca, guitarra y percusiones.

Aspectos específicos abordados en el estudio en México

Una vez esbozado el papel y la función de la educación musical y artística en el contexto mexicano, el propósito de este estudio fue ampliar los análisis comunes de los ocho países mediante la investigación del perfil motivador de los estudiantes hacia la música –y en comparación con otras seis materias escolares– en función del sistema escolar. Para esta parte de los análisis, se examinaron los reportes de los estudiantes acerca de su participación en programas de educación musical escolar, así como su participación en actividades musicales fuera de la escuela. Esto permitió examinar con más detalle las posibles diferencias en la provisión de educación musical en los diferentes sistemas escolares y cómo estas diferencias pueden determinar las

variaciones en el perfil motivador de los estudiantes. Esta evaluación precisó inferencias respecto a la eficacia y eficiencia de las escuelas en Chihuahua, las cuales también podrían servir como indicador del acceso y oportunidades para la educación musical y artística en el sistema educativo mexicano.

Método

Descripción de la muestra

Siete escuelas Primarias, seis escuelas Secundarias y cuatro Preparatorias fueron seleccionadas de diversos niveles socioeconómicos y ubicaciones dentro de un área urbana en el Estado de Chihuahua (México). Se consultó a las autoridades educativas estatales con el fin de identificar una muestra representativa de escuelas. Dadas las diversas dificultades (por ejemplo, limitaciones financieras, de tiempo y recursos humanos) inherentes a cualquier intento de llevar a cabo un muestreo aleatorio en todo el país (es decir, una muestra que pudiera representar mejor a la población heterogénea en México), los resultados son particulares de esta región y tienen que ser contextualizados en consecuencia.

En el estudio participaron grupos completos desde 4° grado de Primaria a 3° de Preparatoria (grado 12) que asistían a sus clases regulares, con una participación total de 3.613 estudiantes. La distribución por género de la muestra estudiantil fue casi uniforme (50,03% hombres y 49,97% mujeres). En las escuelas Primarias, un total de 1.166 estudiantes participaron en el estudio (dos escuelas estatales, tres federales y dos privadas). Los estudiantes en las escuelas públicas recibían educación musical por un maestro especialista. La colaboración con maestros especialistas, según lo expresaban los maestros normalistas, se llevaba a cabo principalmente durante la preparación de eventos cívicos y culturales. El alumnado de escuelas privadas también recibía instrucción musical por maestros especialistas, pero con poca o nula colaboración con los maestros normalistas. En las escuelas federales, los maestros normalistas impartían la educación artístico-musical en el horario regular de clases. Aunque dos de esas escuelas federales tenían un programa de música como actividad extra-curricular –fuera de las horas regulares de clase–, era restringido a estudiantes cuyos padres apoyaban financieramente el programa o quienes eran capaces de pagar un instrumento orquestal.

En nivel Secundaria (grados 7-9), la muestra incluyó a 1.765 estudiantes de seis escuelas, dos de cada tipo. Las escuelas Secundarias seleccionadas no mostraron una tendencia clara sobre el tipo de educación musical proveída. Por ejemplo, una escuela privada tenía un programa de música obligatoria, mientras que otra ofrecía música como materia optativa. Una escuela federal no tenía programa de música, mientras que la segunda ofrecía educación musical únicamente en primer grado de Secundaria (grado 7). Del mismo modo, una escuela estatal no proporcionaba educación musical mientras que otra la ofrecía solo en primer grado.

En el nivel de Preparatoria (grados 10-12), la muestra incluyó a 682 estudiantes de una escuela estatal, una escuela privada y dos escuelas autónomas reguladas por la universidad estatal. En los tres tipos de escuelas, la educación

musical no es obligatoria, y sólo la escuela privada y la estatal ofrecían música como materia optativa.

Instrumento de investigación

El cuestionario descrito en el artículo principal de esta investigación (McPherson y O'Neill, 2010), basado en el modelo de expectativas y valores para la comprensión de logro y rendimiento, fue adaptado y traducido al español para ser utilizado en México como parte del mapeo internacional. Las encuestas midieron las creencias motivadoras (escalas Likert de 5 puntos y escalas de evaluación), así como la participación de los estudiantes acerca de su aprendizaje musical e información demográfica adicional.

Resultados

Aprendizaje musical

Con base en el reporte de los estudiantes acerca de su participación en el aprendizaje musical –definido como el aprendizaje de la música dentro o fuera de la escuela y el aprendizaje de un instrumento musical o vocal–, sólo el 37,01% de la muestra se consideraban como estudiantes de música (n=1310), frente al 62,99 % que reportaron no haber participado en ningún tipo de actividad de aprendizaje musical (n=2230). Esta diferencia es mayor en el nivel de Preparatoria, donde el 69,81% de los estudiantes no estudiaban música formalmente dentro ni fuera de la escuela. La menor diferencia se encontró en la escuela primaria con un 48,10% de la muestra que sí estudiaban música y 51,90% que no. Hasta donde es de mi conocimiento, no hay información estadística disponible de las autoridades educativas que pueda servir para comparar estos resultados con la participación musical de los estudiantes a nivel estatal o nacional.

La Figura 1 presenta las diferencias de frecuencia entre los estudiantes que reportaron estar aprendiendo música de acuerdo al tipo de escuela y nivel educativo. Como se puede observar, sólo las escuelas Primarias estatales (Pri E) y privadas (Pri P) tenían un mayor número de estudiantes de música en comparación con aquellos que no, ya fuera que estuvieran aprendiendo dentro o fuera de la escuela. En los niveles de Secundaria (S) y Preparatoria (Pre), así como en las escuelas Primarias federales (Pri F), el número de estudiantes que no estudiaban música superaba el número de estudiantes de música, en una proporción aproximada de 2:1.

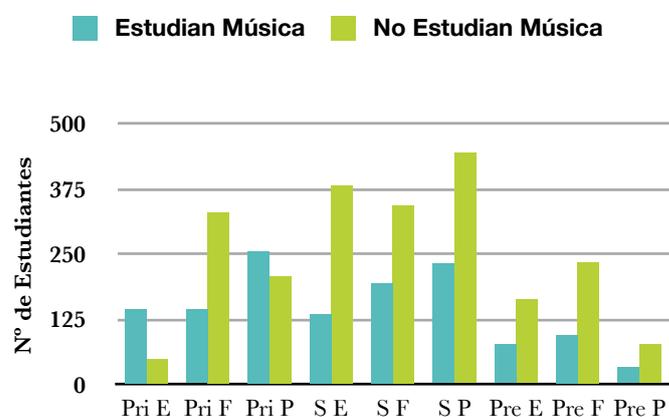


Figura 1. Frecuencia del estudio de la música entre los estudiantes, en función del tipo de escuela y nivel escolar. Leyenda: Pri: Primaria; S: Secundaria; Pre: Preparatoria. E: Estatal; F: Federal; P: Privada.

Origen del aprendizaje musical de los estudiantes

De los estudiantes de música de los tres niveles escolares (n=451), el 34,43% reportó aprender música en la escuela, 57,09% aprendían fuera de la escuela (n=748) y 8,47% reportó aprender música tanto dentro como fuera de la escuela (n=111). La Tabla 1 presenta frecuencias y porcentajes de los estudiantes de música en comparación con los porcentajes basados en la muestra total estudiantil.

¿Dónde aprenden?	n	% de estudiantes de música (n=1.310)	% de la muestra total (N=3.613)
En la escuela	451	34,43	12,48
Fuera de la escuela	748	57,10	20,70
En ambos	111	8,47	3,07
Total	1.310	100,00	36,35

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de estudiantes que reportaron aprender música en la escuela o fuera.

Dado el carácter obligatorio de la música en la educación básica, un mayor porcentaje de estudiantes reportaron aprender música en la escuela en los niveles de educación Primaria y Secundaria (18,93% y 14,66%, respectivamente), en comparación con el nivel de preparatoria (0,84%, ver Figura 1). Sin embargo, los resultados muestran la falta de equidad en el acceso a la educación musical para todos los estudiantes. Aunque el número de estudiantes en el nivel de Educación Primaria que reportaron aprender música fuera de la escuela está cerca de los que informaron aprender música, un porcentaje mucho mayor de estudiantes de Secundaria reportaron aprender música fuera de la escuela (24,20% de estudiantes de música). A nivel de Preparatoria, la mayoría de los estudiantes de música informaron aprender fuera de la escuela (14,27% de los alumnos de música). Los estudiantes que reportaron tomar lecciones de música dentro y fuera de la escuela sólo representaban el 8,37% de la muestra de estudiantes de música en los tres niveles escolares.

Diferencias en las creencias motivadoras de los estudiantes en los diferentes tipos de escuela

A diferencia de los otros países del estudio internacional, para México, el perfil motivador de los estudiantes se analizó de acuerdo con el tipo de escuela a la que los estudiantes asistían (es decir, estatal, federal o privada, véase la Figura 2). Se utilizaron modelos mixtos de análisis de la varianza para examinar las puntuaciones promedio que los estudiantes le atribuían a cada uno de los constructos de competencias, valor subjetivo y la dificultad de la tarea. Basado en el tamaño de la muestra y para reducir el riesgo de cometer el error tipo I, cada análisis fue probado en el nivel 0,01 de significación.

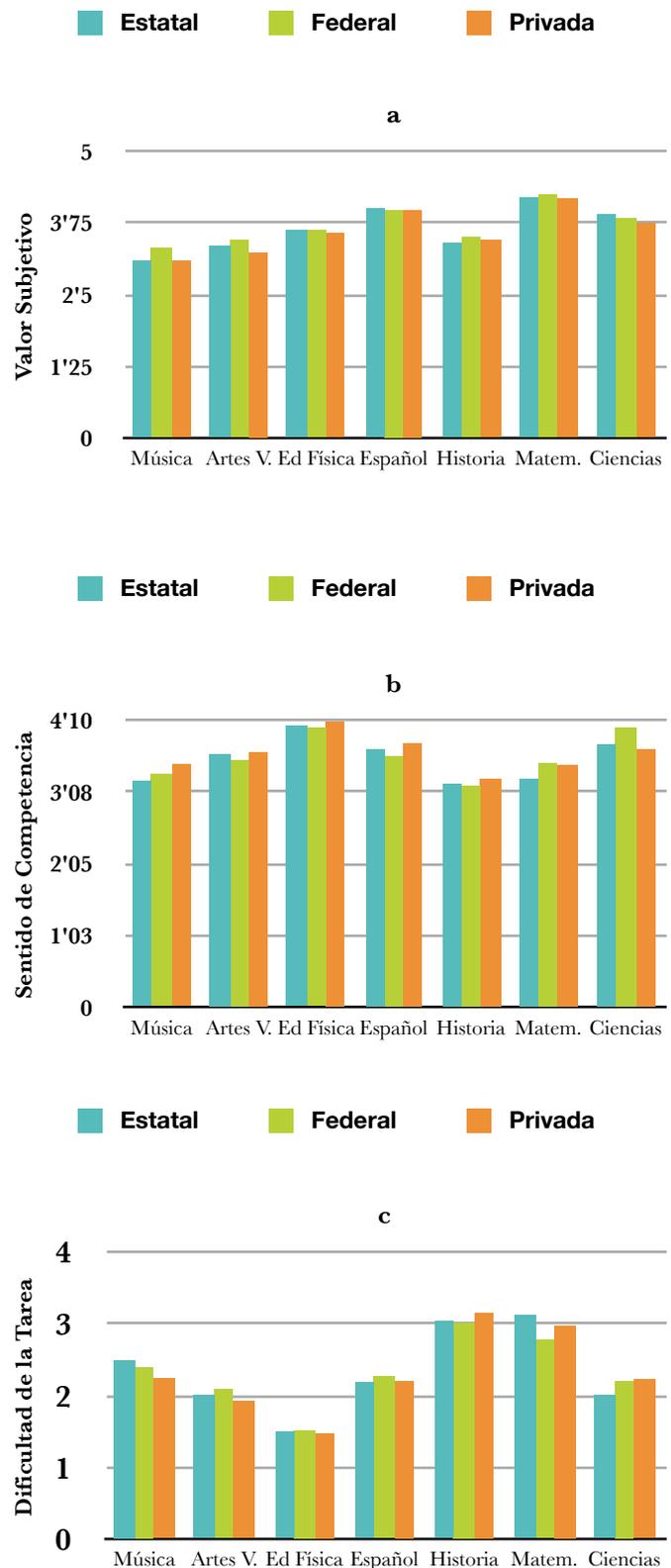


Figura 2. Percepción estudiantil de: a) valores subjetivos; b) sentido de competencia; c) dificultad de la tarea en función del tipo de escuela.

Valores subjetivos de la tarea

Un análisis de la varianza mixto de dos vías con medidas repetidas (Materia Escolar x Tipo de Escuela) que examinó las diferencias en las percepciones de los estudiantes acerca del valor subjetivo atribuido a cada una de las materias escolares mostraron diferencias significativas a nivel estadístico de los efectos principales de materia escolar $-F(6, 3610)=580,61, p<0,01-$; tipo de Escuela $-F(2, 3610)=8,62, p<0,01-$; y su interacción $-F(12, 3610)=6,88, p<0,01-$. Estos

resultados sugieren distintas percepciones sobre el valor de cada asignatura, así como diferencias en las percepciones de los estudiantes a través de los tipos de escuelas. Los análisis *post hoc* de Tukey-Kramer para comparaciones múltiples revelaron que el alumnado de los tres sistemas escolares percibían la clase de matemáticas mucho más valiosa que todas las otras materias escolares $-p<0,01$; véase la Figura 2 (a)-. Las materias de Español y Ciencias fueron clasificadas en segundo y tercer lugar de importancia, respectivamente. Los estudiantes de los tres tipos de escuelas consideraron que Música era la asignatura menos valiosa, incluso significativamente menos valiosa que Artes Visuales y Educación Física $-p<0,01$ -. Comparaciones múltiples revelaron también que el alumnado de las escuelas federales informó de percepciones de valor significativamente más altas hacia la música y el arte, en comparación con el de escuelas estatales y privadas $-p<0,01$ -. Estos resultados sugieren que, a pesar de la falta de especialistas, los estudiantes de las escuelas federales difieren en sus percepciones de valor debido a dos posibles razones: a) podrían tener altas expectativas generales sobre la música como asignatura escolar, incluso con la ausencia de la enseñanza musical especializada; b) el enfoque integrador propuesto por la SEP («ensamble artístico»), si es implementado por el profesorado en el aula, tiene un efecto más positivo sobre la motivación de los estudiantes.

Los estudiantes de los tres sistemas escolares que asistían al nivel de Preparatoria reportaron altos niveles de interés en la música fuera de la escuela. La música fue clasificada como el tema más agradable e interesante en este nivel escolar a pesar de que sólo 2,64% de los estudiantes en Preparatoria estudiaban música en la escuela. Dada la falta de programas formales de música y el carácter electivo de la educación musical en este nivel, los estudiantes reportaron un nivel más alto de participación musical informal fuera de la escuela. Además, dos tercios de los estudiantes que no estudiaban música (alrededor del 40% de la muestra estudiantil) declararon que estarían dispuestos a aprender música si se les diera la oportunidad (ver Tabla 2).

Deseo de aprender música si tuvieran la oportunidad	n	% de estudiantes sin música (n=2.074)	% de la muestra total (N=3.613)
Sí querían	1.385	66,78	38,33
No querían	689	33,32	19,07

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que desearían o no aprender música si se les diera la oportunidad

Percepción de competencia (expectativas de éxito)

Con un análisis de la varianza mixto de dos vías con medidas repetidas (Materia Escolar x Tipo de Escuela) se examinaron las diferencias en las percepciones de competencia de los estudiantes indicando efectos principales significativos por materia escolar $-F(6, 3607)=431,42, p<0,01$;- tipo de escuela $-F(2, 3607)=14,09, p<0,01$;- así como la interacción de materia escolar por tipo de escuela $-F(12, 3607)=11,33, p<0,01$ (ver Figura 2 (b)-). Estos resultados sugieren diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes hacia cada asignatura escolar en todos los tipos de escuela. Los estudiantes tenían

percepciones de competencia significativamente más altas en Educación Física, seguidas por expectativas similares para Arte, Ciencia y Español. Después de estas asignaturas, los estudiantes expresaron expectativas de éxito similares en Música y Matemáticas, mientras que las percepciones de competencia más bajas se encontraron en la materia de Historia.

Las comparaciones *post hoc* revelaron que los estudiantes de escuelas privadas expresaban percepciones significativamente más altas de competencia en la música que los estudiantes en las escuelas públicas (tanto federales como estatales $-adj. p<0,01$ -), lo que predice un logro mayor en las competencias musicales de dichos estudiantes con respecto a sus pares en escuelas públicas. Sin embargo, los estudiantes que asisten a escuelas estatales expresaron las percepciones de competencia más bajas a pesar de la existencia de especialistas en música.

Percepción de dificultad de la tarea

El análisis de la varianza mixto con medidas repetidas (Materia Escolar x Tipo de Escuela) para examinar las diferencias en las percepciones de los estudiantes sobre la dificultad de cada asignatura en función del tipo de escuela indicó un efecto principal significativo de materia escolar $-F(6, 3593)=919,33, p<0,01$ -, así como la interacción de materia escolar por tipo de escuela $-F(12, 3593)=11,19, p<0,01$ (Ver Figura 2 (c)-). Los estudiantes de los tres tipos de escuelas percibían Historia y Matemáticas como materias significativamente más difíciles que otras materias escolares y consideraron la Educación Física como el área de menor dificultad $-adj. p<0,01$ -. Con base en los promedios generales, la música ocupó el tercer lugar, lo que denota un nivel significativamente más alto de dificultad que el percibido por las materias de Ciencias, Español, Arte y Educación Física (sucesivamente).

La interacción de Materia Escolar x Tipo de Escuela sugiere que los estudiantes que asisten a los diferentes tipos de escuelas perciben diferentes niveles de dificultad de cada materia escolar. Las comparaciones múltiples revelaron que los estudiantes de las escuelas públicas, tanto federales como estatales, reportaban percepciones de dificultad significativamente más altas respecto a música que los estudiantes en escuelas privadas $-adj. p<0,01$ -, afectando negativamente a su percepción de capacidad para lograr competencias musicales. Sin embargo, los estudiantes que asisten a escuelas estatales reportaron las más bajas percepciones de competencia, a pesar de la existencia de especialistas en música. Estos resultados confirman la relación negativa entre la percepción de dificultad de la tarea y la percepción de competencia, como la teoría de la expectativas y valores lo indica (Eccles y otros, 1983; Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993; Wigfield y otros, 1997).

Discusión

Las recientes políticas educativas en México hacen hincapié en la necesidad de un enfoque integral que incluya la educación artística, destacando el papel de la música y las artes en la educación de todos los niños. Sin embargo, varios factores afectan la percepción general sobre el papel y el valor de cada asignatura dentro del plan de estudios, tales como el énfasis dado a las materias comúnmente denominadas académicas en las evaluaciones nacionales e internacionales, a pesar del detrimento en el logro de un

programa de estudios equilibrado que incluya la educación artística para todos los estudiantes. Esto parece influir en las percepciones de los estudiantes sobre el valor y la competencia requerida en cada materia escolar, dado que maestros, padres de familia y autoridades educativas le dan más prioridad a unas materias escolares que a otras. El propósito de este estudio fue, por lo tanto, examinar las percepciones de valor y competencia de los estudiantes, y cómo evolucionan a través de los distintos niveles escolares y cómo se diferencian entre los sistemas escolares.

Las estadísticas descriptivas muestran que, a pesar del carácter obligatorio de la educación artística y musical, sólo un bajo porcentaje de los estudiantes tenían la oportunidad de aprender música en las escuelas, y la mayor parte de dichos estudiantes asistían a escuelas privadas. La dramática caída en la participación estudiantil en todos los niveles escolares se pueden explicar como resultado de la falta de programas de música en las escuelas y el carácter electivo de la educación musical, en donde ésta era ofrecida. Sin embargo, también es importante reconocer que un número de estudios han mostrado disminuciones en las percepciones de los estudiantes sobre el valor y la competencia en los diferentes niveles escolares (Jacobs y otros, 2002).

Valores subjetivos de la tarea

Independientemente del tipo de escuela al que asistían los estudiantes, éstos consideraban a la música como la materia escolar menos valiosa. Este resultado sugiere una menor incidencia en la participación de los estudiantes en actividades musicales, en comparación con otras materias académicas. Sin embargo, el alto interés que muestran los estudiantes hacia la música en ambientes externos (fuera de la escuela) es un indicador de las posibilidades para mejorar las experiencias musicales de los estudiantes, proporcionando una instrucción musical adecuada en las escuelas.

Percepción de competencia

Las percepciones de competencia de los estudiantes hacia cada materia escolar revela que tienen bajas expectativas de éxito en Historia, Matemáticas y Música. Sin embargo, a nivel de Preparatoria, los estudiantes reportan las más bajas expectativas de éxito en actividades musicales. Como era de esperar, estos resultados predicen un menor logro en Música en comparación con otras materias escolares, dada la falta de programas obligatorios de educación musical.

Dificultad de la tarea

De acuerdo con la teoría, la percepción de dificultad de la tarea se relaciona negativamente con las percepciones de competencia, y los resultados mostraron que Música era considerada una de las asignaturas más difíciles, junto con Historia y Matemáticas. Este resultado es consistente con estudios previos y sugiere que si los estudiantes perciben la música como demasiado difícil, podrían decidir no participar en actividades musicales de tener la oportunidad de elección, o pueden empezar a hacer menos esfuerzo o incluso abandonar por completo las actividades musicales (ver más en O'Neill, 2005; Schunk, Pintrich y Meece, 2008).

Diferencias en las creencias motivadoras de los estudiantes en los distintos tipos de escuelas

Los estudiantes en las escuelas federales tienden a reportar niveles más altos de interés hacia la música que los

estudiantes en escuelas públicas y privadas. Estos resultados sugieren que, a pesar de la falta de especialistas, los estudiantes de las escuelas federales difieren en sus percepciones de valor debido a dos posibles razones: a) tienen más altas expectativas acerca de la música como asignatura escolar, incluso con la ausencia de una instrucción musical especializada; b) el enfoque integrador –«ensamble artístico»–, si es impartido por el profesorado en el aula, tiene un efecto más positivo sobre la motivación de los estudiantes.

Los estudiantes en las escuelas federales, sin embargo, reportaron percepciones de competencia significativamente más bajas en todas las materias escolares que los estudiantes de escuelas estatales y privadas, excepto en Matemáticas. Inversamente, los estudiantes de las escuelas federales perciben todas las asignaturas como más difíciles, excepto Matemáticas, que los estudiantes en escuelas estatales y privadas. Aunque se especula que las escuelas federales se encuentran en desventaja debido a la falta de especialistas en las áreas electivas, se requiere más investigación para examinar si estas tendencias en las creencias motivadoras son consistentes en diferentes muestras y cuáles podrían ser los factores atribuibles y condiciones que determinan esas tendencias, particularmente una diferencia como resultado del tipo de maestro, ya sea maestro especialista o maestro normalista.

Conclusión e implicaciones

Los resultados de la investigación en México revelan que pese a los esfuerzos por destacar la importancia de una educación integral que incluya la educación artística y musical, los estudiantes aún no están provistos de acceso y oportunidades para participar plenamente y desarrollar sus habilidades en la música. Esto ha resultado en una baja percepción acerca del valor de la música y de las expectativas de éxito en el aprendizaje musical en los tres sistemas escolares encuestados y en los distintos niveles de escolaridad. Los resultados generales son consistentes con los hallazgos de otros países investigados en el estudio internacional, tales como Hong Kong, Estados Unidos o Israel, incluso a pesar de las diferencias socioculturales y económicas.

Al parecer, el perfil motivador de los estudiantes mexicanos no brinda resultados positivos con relación a la educación musical, en comparación con otras materias escolares. Los valores y las expectativas que los estudiantes le atribuyen a la música, en comparación con otras materias escolares, predicen el nivel más bajo de participación y logro. Sin embargo, el perfil motivador de los estudiantes, que muestra diferencias significativas en función del tipo de escuela, sugiere perfiles muy diferentes, determinados principalmente por el tipo de instrucción musical y la forma en que ésta se ofrece, es decir, dentro o fuera de las escuelas, o por el maestro especialista o maestro normalista.

De acuerdo con los resultados generales del estudio internacional, que se describen en el artículo de síntesis del proyecto de investigación (McPherson y O'Neill, 2010), la participación en la música ya sea dentro o fuera de las escuelas parece tener un efecto positivo en los estudiantes mexicanos. El alumnado que estudiaba música mostró una motivación más positiva no sólo en Música, sino también en todas las demás materias escolares. Valoraban todas ellas más que el alumnado que no estudiaba Música, lo que sugiere una mayor participación educativa. Los estudiantes de música además reportaban mayores expectativas de éxito en

todas las materias que los estudiantes que no estudiaban música, lo que predecía niveles más altos de logro.

Los resultados del estudio en México, así como los del estudio internacional en su conjunto, sugieren la necesidad de aumentar la participación en actividades musicales en los niveles escolares más altos, dado el interés de los estudiantes hacia la música. La mayor participación en actividades musicales en los niveles de Secundaria y Preparatoria se lleva a cabo fuera de las escuelas, y es principalmente el resultado del apoyo familiar. Es necesario proporcionar más oportunidades en las escuelas para aquellos estudiantes a quienes sus padres no están en capacidad de pagarles clases particulares. Las oportunidades que se ofrezcan necesitan abordar los intereses musicales de los estudiantes adolescentes para prevenir la disminución de interés por la música en la escuela.

En resumen, la implicación más importante que se puede extraer del análisis de los datos de México, y que pueden ser de relevancia en los sistemas educativos de todo el mundo, es la necesidad de cambiar las percepciones sobre la educación musical a través de:

1. La facilitación del acceso y de las oportunidades para que los niños estudien música en todos los niveles y sistemas escolares. Existe la necesidad de proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para maestros normalistas y especialistas, así como la necesidad de incrementar los programas de preparación docente en educación musical y artística.
2. La concienciación de profesorado, padres de familia, autoridades educativas y estudiantes acerca del valor de la música en la educación.

La forma en que las materias artísticas son atendidas, financiadas e impartidas no sólo influye en las creencias del profesorado acerca de la importancia y utilidad de cada materia escolar, sino también en la percepción que se forman los estudiantes del valor de cada asignatura. El énfasis en el rendimiento estudiantil en las materias académicas, el número de horas asignadas a cada materia escolar y la oferta de cursos de formación profesional del profesorado en la enseñanza de Español y Matemáticas sirven como recordatorios de la discrepancia entre el papel y la función asignada a la educación musical y artística en comparación con las materias consideradas académicas.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Fundación NAMM a través de su Fundación *Sounds of Learning* (RFP 2.7). Los resultados preliminares de este estudio se presentaron en un simposio (G. E. McPherson, Coordinador General) en la 28° Congreso Mundial de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME), julio de 2008, en Bolonia (Italia). Los autores desean agradecer a los investigadores principales de cada país, por su colaboración y asistencia (Patricia González, Karin Hendricks, Liane Hentschke, Juvonen Antti, Bo Wah Leung, Adena Portowitz, Seo Moonjoo, Jixing Xie). También nos gustaría dar las gracias a todas las autoridades educativas, las escuelas y los maestros por su colaboración, así como a los estudiantes que contestaron los cuestionarios.

Notas

¹ Esta primera sección está escrita por el profesor Gary E. McPherson, líder del equipo de investigación.

² De acuerdo al último censo del INEGI, el índice de analfabetismo según el censo de población es de 6,88% de la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir (<http://www.inegi.org.mx/movil/mexicocifras/mexicoCifras.aspx?em=00000&i=c>).

³ En el Sistema Educativo Mexicano, Preescolar comprende de los 1 a los 3 años de edad; Primaria, los grados 1-6; Secundaria, grados 7-9; y el nivel medio superior, la Preparatoria, los grados 10-12.

⁴ Los maestros normalistas reciben su instrucción como docentes en Escuelas Normales, es decir, instituciones educativas encargadas de la formación de los maestros de escuela. Dicha instrucción les permite impartir todas las materias del currículo, incluyendo la educación artística.

Referencias

- Barnes, L. R. y Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher competency and the primary school curriculum: A survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283-295.
- Congreso del Estado (Unidad Técnica y de Investigación Legislativa) (1997/2004). *Ley Estatal de Educación*. Periódico Oficial, 104. Disponible en <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/codesoypc/uploads/Lecturas%20de%20Pol%C3%ADtica%20Social/Normativa/%C3%81mbito%20estatal/Ley%20estatal%20de%20educaci%C3%B3n.pdf> [recuperado el 24 de julio del 2010].
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (1993). *Ley General de Educación*. Disponible en [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/13071993\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/13071993(1).pdf) [recuperado el 21 de noviembre del 2008].
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y otros (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (ed.). *Achievement and achievement motivation: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., y Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon y N. Eisenberg (ed). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. Nueva York: Wiley.
- Garnier, L., Kovac, K., Lomnitz, A., Madrazo, C., McPherson, G. E., y González-Moreno, P. A. (2008). *Educación artística y calidad educativa*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional del Compromiso Social por la Calidad en la Educación. Ciudad de México, 26-28 de noviembre.
- González-Moreno, P. A. (2009). *Motivational beliefs about music and six other school subjects: The Mexican context*. Tesis doctoral. Urbana-Champaign: Universidad de Illinois.
- Hopkins, D., Ahtaridou, E., Matthews, P., y Posner, C. (2007). *An analysis of the Mexican school system in light of PISA 2006*. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/93128/3/Mex_PISA-OCDE2006.pdf [recuperado el 4 de enero del 2008].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *Conteo de población y vivienda 2005*. Disponible en http://www.inegi.gob.mx/lib/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp [recuperado el 16 de diciembre del 2008].

- Jacobs, J. E., Hyatt, S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- McPherson, G. E., y O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- O'Neill, S. A., (2005). Youth music engagement in diverse contexts. En J. L. Mahoney, R. Larson y J. S. Eccles (ed.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Programme for international student assessment*. Disponible en <http://www.oecd.org/department/> [recuperado el 30 de noviembre del 2008].
- Presidencia de la República. (2007). *Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012: Transformación educativa*. Disponible en <http://pnd.presidencia.gob.mx/> [recuperado el 13 de noviembre del 2008].
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. y Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública (1997^a). *Educación básica, Primaria: Programa de educación artística*. Disponible en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_158_programas [recuperado el 2 de mayo del 2006].
- Secretaría de Educación Pública (1997^b). *Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. Disponible en <http://licenciaturaeducacionprimaria1997.blogspot.com/2008/11/entrada-3.html> [recuperado el 21 de noviembre del 2008].
- Secretaría de Educación Pública (2004^a). *Estadísticas educativas del Estado de Chihuahua 2002-2003*. Disponible en http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_asp/pwdEst_I2000.asp [recuperado el 21 de noviembre del 2008].
- Secretaría de Educación Pública (2004^b). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación básica, Secundaria: Programas de estudios, 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2007^a). *Correspondencia entre el programa sectorial de educación 2007-2012 y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en su Análisis del Sistema Escolar Mexicano a la luz de PISA, 2006*. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/93128/3/PSE-PISAV2.pdf> [recuperado el 13 de noviembre del 2008].
- Secretaría de Educación Pública (2007^b). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Disponible en http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_sectorial [recuperado el 25 de noviembre del 2008].
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Programas de estudio 2009 y guías de actividades: Educación básica Primaria, primer grado*. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PRIMERO.pdf> [recuperado el 13 de noviembre del 2008].
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (2008). *Concentrado del sistema educativo por sostenimiento: Inicio de cursos 2007-2008*. Disponible en http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_asp/resum_c.asp [recuperado el 21 de noviembre del 2008].
- Subsecretaría de Educación Básica (2008). *Reforma integral de la educación básica: Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php> [recuperado el 13 de noviembre del 2008].
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26-34.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., y otros (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Sobre la Autora

Patricia A. González-Moreno

Es Profesora de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, y ha sido profesora visitante en la Escuela Nacional de Música, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Imparte cursos de educación musical y psicología educativa en nivel licenciatura y posgrado, así como seminarios en las áreas de psicología musical y metodologías de investigación. Se desempeñó como maestra de música en nivel básico en escuelas mexicanas durante seis años antes de asistir a la Universidad de Illinois, E.U.A., para obtener su Doctorado en Educación Musical.



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

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odena, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)