





Percepción del alumnado universitario español de los Grados de Maestro/a sobre la mención en Educación Musical: estudio de caso

Miren Pérez- EizaguirreUniversidad Autónoma de Madrid (España) ✉ **Ángela Morales**Universidad Autónoma de Madrid (España) ✉ **M^a Elena Cuenca-Rodríguez**Universidad Autónoma de Madrid (España) ✉ **Jesús Privado**Universidad Complutense de Madrid (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85389>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Abril 2023 / Aceptado: Mayo 2023

Resumen: El conocimiento que el alumnado actual posee sobre las menciones de los grados de Maestro/a es un campo de interés para saber en qué punto se encuentran con respecto a sus elecciones en relación con sus salidas profesionales. Esta investigación pretende explorar las diferencias de la percepción sobre las menciones en función del sexo, el grado estudiado (Doble grado o Infantil/Primaria) y el curso (2º, 3º, 4º o 5º) y si el hecho de poseer estudios previos musicales influye en la percepción de las menciones. También analizar el papel que tiene en esta percepción el hecho de haber trabajado aspectos musicales en el instituto. Se aplicó un cuestionario a 337 alumnos de los cursos 2º, 3º, 4º y 5º del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Doble grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Salamanca y Universidad de Murcia. Se analizaron los datos en primer lugar realizando los estadísticos previos de las principales medidas del cuestionario. En segundo lugar, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio y por último se estudiaron las diferencias mediante pruebas t de Student. Finalmente, se exploraron asociaciones entre las medidas de percepción de las menciones y el resto de las medidas categóricas usando pruebas χ^2 de Pearson, además, del cálculo de la V de Kramer como índice de asociación. Se concluye insistiendo en la necesidad de más información con respecto a la definición de las menciones y a sus salidas profesionalizantes en el alumnado actual.

Palabras clave: Música, Educación musical, Formación universitaria, Enseñanza primaria, Educación infantil.

ENG Perception of Spanish University Students of the Bachelor's Degree in Teaching about the mention in Music Education

Abstract: The knowledge that current students have about the mentions of the teaching degrees is a field of interest in order to find out where they stand with regard to their choices in relation to their professional opportunities. This research aims to explore the differences in the perception of the mentions according to gender, the degree studied (double degree or Infant/Primary) and the year (2nd, 3rd, 4th or 5th year) and whether the fact of having previous musical studies influences the perception of the mentions. We also analysed the role played in this perception by the fact of having worked on musical aspects at school. A questionnaire was administered to 337 students in years 2, 3, 4 and 5 of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education, Master's Degree in Primary Education and Double Degree in Early Childhood Education and Master's Degree in Primary Education at the Autonomous University of Madrid, the University of Castilla-La Mancha, the University of Salamanca and the University of Murcia. The data were first analysed by carrying out preliminary statistical analyses of the main measures of the questionnaire. Secondly, an Exploratory Factor Analysis was carried out and finally, differences were studied using Student's t-tests. Finally, associations between the measures of perception of mentions and the rest of the categorical measures were explored using Pearson's χ^2 tests, in addition to the calculation of Kramer's V as an index of association. We conclude by insisting on the need for more information regarding the definition of the mentions and their professional opportunities for current students.

Keywords: Music, Music education, University education, Primary Education, Early Childhood Education

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Pérez-Eizaguirre, M.; Morales, A.; Cuenca-Rodríguez, M. E.; Privado, J. (2024). Percepción del alumnado universitario español de los Grados de Maestro/a sobre la mención en Educación Musical: estudio de caso. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 403-417

1. Introducción

1.1. Características de las menciones y de la mención en Educación Musical

La formación musical en los estudios universitarios ha variado sustancialmente tras los cambios legislativos introducidos por el denominado “Proceso Bolonia”. Este plan surge desde el acuerdo llevado a cabo el 19 de junio de 1999 en La Declaración de Bolonia (1999), firmada por los ministros de educación de diversos países europeos. Con ello, se establecía un nuevo proceso de unificación a nivel europeo de las diferentes titulaciones universitarias que daría lugar al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se comenzaría a implementar en España a partir del 2010. Para poder adecuar las diversas especialidades nacidas con la aplicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, en adelante) en el nuevo diseño del denominado “Proceso Bolonia”, se planteó que el Grado en Maestro/a en Educación Primaria se completase con la elección de un itinerario formativo relacionado con la Lengua Extranjera, la Educación Física, la Educación Especial o la Educación Musical. Dichos itinerarios pasaron a denominarse menciones cualificadoras (Carbajo, 2009). En el Grado en Maestro/a en Educación Infantil también se imparte esta mención en Educación Musical en algunas universidades.

1.2. La LOGSE y la especialidad de música

Con la LOGSE, se reconfiguraban los planes de estudio de todas las carreras universitarias. Esta ley suponía implantar, por primera vez, los estudios de Educación Musical como área de conocimiento obligatoria en el currículo de Educación Primaria y reorganizar los estudios musicales específicos de las escuelas y conservatorios de danza y música (Tourrián y Longueira, 2010).

Al año siguiente, aparecía el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (pp. 33012-33014), donde se crea por primera vez esa especialidad de Música en la Diplomatura de Maestro/a. En este documento también se reflejan las directrices propias del plan de estudios de dicha titulación. Esto supondría la implantación de los estudios superiores profesionalizantes para la asignatura de Música en la Educación Primaria.

1.3. Las órdenes ECI y la aparición de las menciones

Este nuevo proceso también tendría consecuencias para la Educación Musical en España con la publicación de dos órdenes ministeriales (en adelante ECI) el día 27 de diciembre de 2007.¹ En estas órdenes ECI se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Grado que habilitarían para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria y se crearían las nuevas menciones cualificadoras. Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre este cambio legislativo han sido desarrolladas por Botella (2013) –para el caso de la Universidad de Valencia–, por Esteve *et al.* (2017) –para el caso de la Universidad de Alicante–, o por López-García *et al.* (2017) –en cuanto a la formación en la Universidad de Castilla-La Mancha. Estas menciones son intensificaciones curriculares a través de la impartición de un grupo de asignaturas específicas que los estudiantes pueden elegir para su formación. El Ministerio de Educación ordenará las enseñanzas de un total de 210 ECTS de los grados de Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Educación Infantil y dejará a elección de cada universidad entre 30 y 60 ECTS para crear dichas menciones cualificadoras.

Diversos autores (Cuenca-Rodríguez *et al.*, 2021; López-García *et al.*, 2017;) demuestran, tras el análisis de diferentes currículos, la pérdida de créditos que supone la Mención en Educación Musical con respecto de la especialidad. Tomando como ejemplo la Universidad Autónoma de Madrid, los datos revelan que los créditos dedicados específicamente a la formación musical del profesorado se han convertido de 74 ECTS en la antigua Diplomatura de Maestro/a en Educación Musical a 33 ECTS en la Mención en Educación Musical en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria y a 42 ECTS en la Mención en Desarrollo de la Expresión Musical en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil (Cuenca-Rodríguez *et al.*, 2021). Por todo ello se puede observar que la carga lectiva de asignaturas relacionadas con la música decae y que además su enseñanza se relega únicamente a un cuatrimestre.

En cuanto a la Educación Musical en las enseñanzas obligatorias, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, en adelante) mantendría esta disciplina dentro de las enseñanzas generales

¹ La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

y especiales, mientras que la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, en adelante) aglutinaria la Educación Plástica y Educación Musical dentro del bloque de Educación Artística. Esto implica que, en la mayor parte de las comunidades autónomas (a quienes corresponde decidir sobre su oferta), se dedica una sesión a la semana para Educación Musical y otra para Educación Plástica (cada una de 45 minutos) (Casanova y Serrano, 2018). Esto supone que, con la LOMCE, la Educación Musical pasa a ser una asignatura de segundo nivel y sin interés por parte de los reformadores educativos.

El análisis de las órdenes ECI anteriormente mencionadas, así como de las reformas legislativas de la educación básica indica cómo ha decrecido considerablemente el tiempo dedicado a la impartición de la disciplina musical dentro de los ámbitos de las enseñanzas básicas y superiores.

1.4. Competencias y salidas profesionales de la mención en Educación Musical

Los planes de estudios para Maestros/as propuestos por el “Proceso Bolonia” están focalizados en la figura del maestro generalista. Además, tal y como indica López-García (2015), las menciones o los modelos de itinerario escogidos por cada universidad deben tener en cuenta las competencias docentes específicas para alcanzar los objetivos de la Educación Musical definidas por la ANECA (2005) en el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Todas las competencias relacionadas con las áreas de la *Educación Musical, Plástica y Visual* quedan explicitadas en la Orden ECI/3857/2007. Exponen que las competencias específicas para ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos de educación musical estén divididas en conocimientos disciplinares (saber), competencias profesionales (saber hacer) y competencias académicas. En relación con las competencias docentes específicas señalan que:

El análisis de las competencias específicas de este perfil permite señalar que encuentran una valoración muy alta todos los aspectos relacionados con la didáctica específica de la música, así como la planificación del aprendizaje de los alumnos. La formación musical y el recurso y dominio de los juegos musicales refuerzan esta visión centrada en procesos de aprendizaje específicos de éste subárea del currículo. Por el contrario, el conocimiento de la neurofisiología de la audición y de los fenómenos de acústica, obtienen una valoración escasa (ANECA, 2005, p.109).

También Carrillo (2015) propone una serie de competencias pedagógico-musicales que debe tener un maestro/a. En primer lugar, considera necesarias las competencias transversales, comunes a todos los maestros/as para el desarrollo profesional de estos/as, así como las actuaciones en el aula, el centro escolar y la actuación ética ante conflictos. Por otro lado, las competencias específicas o musicales abordan los ámbitos perceptivos, interpretativos y creativos. En último lugar, las competencias pedagógicas o didácticas consideran la planificación, aplicación y evaluación de situaciones educativas y la adaptación contextualizada de las secuencias didácticas (Belletich, *et al.*, 2017).

Con respecto a las salidas profesionales, la mención en Educación Musical –junto con las menciones de Educación Física, Lengua extranjera, Arte, cultura visual y plástica, Audición y Lenguaje y Educación Inclusiva– en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria es una mención profesionalizante, que le habilita a impartir su docencia en la asignatura de Música para esta etapa educativa. Sin embargo, cualquier mención en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil no habilita a más vías profesionalizantes dentro del ámbito laboral, sino que solo supone una formación e intensificación curricular dentro de dicho título.

1.5. Formación musical previa y perfil del alumnado de ingreso en la mención en Educación Musical

Esteve *et al.* (2006), Ocaña (2006) y Botella (2013) señalan la falta de unos requisitos previos a la hora de estudiar la mención en Educación Musical. Esto tiene diversas consecuencias como la dificultad para alcanzar las competencias mínimas en el Grado por parte del alumnado y lo que ha supuesto a la hora de enfrentarse a la enseñanza de la asignatura en la escuela.

Berrón (2021) hace énfasis en este problema señalando que los docentes dedican un tiempo muy elevado en enseñar conocimientos musicales básicos al estudiantado que no los posee en detrimento del alumnado que sí los tiene y no puede avanzar. Como solución Cremades-Andreu y García-Gil (2017) indican la posibilidad de realizar cursos de formación musical antes de iniciar estos estudios para poder paliar esta problemática de alguna manera.

Los profesores generalistas suelen recibir poca o ninguna formación específica en música, mientras que la formación inicial de los especialistas es diversa e incluso insuficiente (Berrón, 2021).

Aróstegui (2010, p. 189) define el perfil deseado del futuro Maestro/a de Música para la escuela primaria del siguiente modo “necesitamos maestros de música, no músicos educadores que, siguiendo con el juego de palabras, desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa antes que una educación musical”. Con todo esto queda recogido que se podría conseguir tanto con un profesorado especialista como generalista, aportando el primero una experiencia artística más vivencial y el segundo un concepto de enseñanza más global.

En esta línea, Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) exponen que la percepción que tenga el profesorado de música de sí mismo parece influir más en su práctica que las capacidades docentes. Hallam *et al.*, (2009) también hallaron que la confianza de un docente en su enseñanza musical estriba en cuánta formación musical recibió durante su formación inicial. Por ello, consideramos que la formación musical inicial y durante la mención cualificadora será de vital importancia a la hora de definir el tipo de docencia llevada a cabo.

En el plano internacional, Reese (2019) y Woody (2021) también han explorado las perspectivas del alumnado de música en formación y las diferentes percepciones que sobre los estudios de formación musical poseen los estudiantes.

1.6. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción del alumnado universitario sobre las menciones en general y la mención en Educación Musical en particular. Este objetivo general se puede concretar en los siguientes más específicos:

- Describir la percepción de las menciones en música que tienen los estudiantes universitarios de estudios relacionados con música.
- Estudiar las diferencias de la percepción sobre las menciones en función del sexo, el grado estudiado (Doble grado o Infantil/Primaria) y el curso (2º, 3º, 4º o 5º) y si el hecho de poseer estudios previos musicales influye en la percepción de las menciones.
- Analizar el papel que tiene en esta percepción el hecho de haber trabajado aspectos musicales previos.

2. Metodología

2.1. Muestra

Se evaluó a 337 alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil (17.8%), Maestro/a en Educación Primaria (50.1%) y Doble grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria (32%) de la Universidad Autónoma de Madrid (77.4%), Universidad de Castilla-La Mancha (0.3%), Universidad de Salamanca (4.2%) y Universidad de Murcia (18.1%). Los alumnos cursaban estudios de 2º (1.2%), 3º (64.7%), 4º (31.2%) y 5º (3%). La media de la edad fue de 21.82 años (DT = 2.05 años; Rango entre 20 y 44 años). De ellos un 83.4% eran mujeres. Un 32.3% poseían estudios musicales previos a la universidad recibido por medio de clases extraescolares, clases particulares, Grado de Música y/o Danza y escuela de música y/o danza.

2.2. Medidas

Con objeto de valorar la percepción del alumnado sobre las menciones se elaboró un cuestionario *ad hoc* que recogía las preguntas más destacadas sobre educación no universitaria dedicado a su formación musical en la escuela y el instituto preguntando sobre los ámbitos que se trabajaron. Así mismo, se hizo referencia a la formación musical al margen de estas en relación con el lugar y la duración de los estudios. Por último, se incluyeron un bloque sobre su conocimiento de las menciones en general y otro sobre la mención en Educación Musical en particular.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró a los alumnos de manera online. No se recogieron datos personales de ningún participante para garantizar la sinceridad en las respuestas. Todos los participantes dieron su autorización antes de cumplimentar el cuestionario y su participación fue totalmente voluntaria.

2.4. Análisis estadísticos

Primero, se calcularon los estadísticos descriptivos de las principales medidas del cuestionario con objeto de describir las principales características de la muestra evaluada y su percepción sobre la mención en Educación Musical. Segundo, se trataron de obtener las dimensiones que formaban las preguntas relativas a haber trabajado aspectos musicales en el instituto, para ello se hizo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) empleando como procedimiento de extracción de datos la máxima verosimilitud y rotación oblicua (oblimin directo). Tercero, se estudiaron las diferencias en la percepción sobre las menciones en función del sexo, el grado estudiado, el curso académico cursado y si se poseían estudios previos en música mediante pruebas t de Student para las medidas continuas recopiladas. No se pudieron realizar ANOVAs, con objeto de estudiar simultáneamente varios factores, ya que el N de los grupos que se formaban al combinar las variables era inferior a 15. Finalmente, se estudiaron asociaciones entre las medidas de percepción de las menciones y el resto de medidas categóricas usando pruebas χ^2 de Pearson, además, del cálculo de la V de Kramer como índice de asociación. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS V. 18.

3. Resultados

3.1. Perfil de los estudiantes

Los estudiantes de grados (Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Doble grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria) son en su mayoría mujeres (83.4%). La mayoría eligieron como primera titulación universitaria la que estudian en este momento (94.1%) y al iniciar sus estudios pensaban realizar una mención el 37.7%. El porcentaje de estudiantes que previamente habían cursado estudios musicales era del 32.3%, entre los que destacan

recibir clases particulares (6.3%), clases extraescolares (7.1%) y estudiar en una escuela de música y/o danza (12%).

En relación con qué es lo que consideran que es una mención, la mayoría de los encuestados no tienen conocimiento exacto sobre su definición correcta: *una intensificación curricular*. Sólo el 8.9% responden correctamente a qué es una mención. La mayoría sostienen que es una especialidad (86.1%), otros que es un conjunto de optativas (1.8%), otros consideran que no es una formación (1.8%) y una minoría no sabe la respuesta o no contesta (1.4%). Por lo tanto, el desconocimiento entre los propios estudiantes de grados de Maestro/a sobre qué es la mención es muy alto. Si nos limitamos a la mención en Educación Musical dado su escaso conocimiento, el 78.6% indica que se necesitan conocimientos musicales para cursar dicha mención, cuando no es un requisito indispensable. Además, el 76.3% dicen no conocer las salidas profesionales de la mención en Educación Musical y el 68.2% no conocen las asignaturas ofertadas.

Respecto a la formación recibida por los alumnos durante su carrera académica indican que ha sido fundamentalmente teórica (66.2%), seguida de teórica-práctica (27%) y en menor medida práctica (6.5%).

3.2. Dimensiones del trabajo de aspectos musicales en el instituto

Con objeto de ver cuántas dimensiones o factores había en las preguntas referentes a aspectos musicales trabajados en el instituto se sometió a esas preguntas a un AFE. En la Tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos de cada pregunta y los índices de asimetría y curtosis. Las preguntas del cuestionario eran de 4 alternativas desde 0 a 3. Los índices de asimetría no superan el valor absoluto de 2 y los de curtosis el valor absoluto de 7, por lo que se pueden considerar adecuados para usar la máxima verosimilitud como procedimiento de extracción factorial (West *et al.*, 1995). La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) dio un valor de 0.75, cercano al ideal (0.80) y superior al mínimo aconsejable (0.5) (Abad *et al.*, 2011; Hair *et al.*, 2006), lo que indica que los datos son adecuados para realizar un AFE. Además, la adecuación muestral de cada pregunta es superior a 0.5: entre 0.67 y 0.78. La prueba de Bartlett fue estadísticamente significativa [$\chi^2(741) = 652.45$, $p < 0.001$] lo que refleja que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. La comunalidad (h^2) de las preguntas presentan valores entre 0.22 y 0.54, superiores a 0.15 que es el mínimo recomendado (Abad *et al.*, 2011; Hair *et al.*, 2006).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, comunalidad (h^2), adecuación muestral, correlación biserial-puntual (rbp) y pesos factoriales en cada factor para cada pregunta sobre trabajo musical en el instituto. En negrita los pesos factoriales $\geq |\pm 0,40|$

Categorías	M	Varianza	Asimetría	Curtosis	h^2	Adecuación muestral	rbp	Factor		
								1	2	3
Historia Musical	1.47	0.83	0.08	-0.79	0.33	0.69	0.21	0.59	0.00	0.07
Lenguaje Musical	1.62	0.59	0.08	-0.46	0.47	0.75	0.51	0.45	0.16	-0.34
Análisis Musical	0.83	0.59	0.50	-0.54	0.36	0.78	0.49	0.36	0.33	-0.17
Audición	1.51	0.44	0.04	-0.22	0.29	0.83	0.47	0.33	0.25	-0.19
Creación Musical	0.53	0.38	0.96	1.02	0.54	0.74	0.45	-0.03	0.71	-0.08
Canto	0.74	0.51	0.77	0.49	0.27	0.72	0.29	0.05	0.53	0.08
Tecnología Musical	0.32	0.32	1.92	4.09	0.22	0.76	0.33	0.11	0.46	0.05
Danza	0.92	0.58	0.57	0.08	0.28	0.73	0.22	-0.24	0.44	-0.16
Instrumentación (flauta)	2.13	0.61	-0.69	0.17	0.52	0.67	0.34	0.36	-0.24	-0.58
Instrumentación (láminas, xilófonos, metalófonos, ...)	1.17	0.56	0.15	-0.39	0.37	0.73	0.33	-0.13	0.12	-0.58

Nota: Factor 1: Teoría Musical (Historia de la Música y Lenguaje Musical), factor 2: Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición y factor 3: Formación Instrumental (flauta de pico y láminas).

Del AFE se extrajeron 3 factores con autovalores mayores de 1 que explican un 36.48% de varianza total. El factor 1 presenta un autovalor después de ser rotado de 1.29, el factor 2 un autovalor de 1.72 y el factor 3 un autovalor de 1.42. Se calcularon los índices de ajuste absoluto del modelo obtenido con objeto de ver si la matriz teórica y empírica son iguales. La prueba de bondad de ajuste fue estadísticamente significativa [$\chi^2(18) = 38.19$, $p = 0.004$] lo que indicaría que hay diferencias entre la matriz teórica y empírica. Sin embargo, suele ser habitual rechazar la hipótesis nula de esta prueba con tamaños muestrales grandes, por lo que es más recomendado usar otros índices como la ratio χ^2/gf que presenta un valor de $38.19/18 = 2.12$ inferior al criterio de 3 (Bentler y Bonett, 1980). Otro índice de ajuste absoluto es el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) de Steiger (1990) cuyos valores inferiores a 0.08 se consideran adecuados. En nuestro caso el RMSEA = 0.06. Así mismo, Byrne (2001) recomienda examinar la matriz residual con objeto de determinar cuántos valores superan el criterio de 0,05 en valor absoluto. En nuestro caso, sólo hay 4 de los 45 residuos superiores al criterio. Por todo este conjunto de resultados podemos afirmar que el modelo de tres factores posee un adecuado ajuste a los datos empíricos.

En la Tabla 1 aparecen los pesos factoriales para cada uno de los tres factores. El primer factor se denominó Teoría Musical (Historia de la Música y Lenguaje Musical), el segundo Canto, Danza, Tecnología

Musical y Composición y el tercero Formación Instrumental (flauta de pico y láminas). Los nombres se eligieron en base a los ítems que configuran cada uno de los factores. Los tres factores presentan preguntas que únicamente se saturan en ellos, considerando como criterio un peso factorial de al menos 0.40 en valor absoluto (Hair *et al.*, 2006). Hay dos ítems en el factor Teoría Musical con valores inferiores a 0.40 pero superiores a 0.30 y con mayores pesos factoriales en este factor que en los otros dos. Las correlaciones entre los tres factores fueron bajas lo que descarta la posibilidad de que haya un factor de segundo orden que resuma estos tres factores: $r_{\text{Teoría Musical-Varios}} = 0.12$, $r_{\text{Teoría Musical-Formación Instrumental}} = -0.27$ y $r_{\text{Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición-Formación Instrumental}} = -0.33$.

Se calculó la consistencia interna (alfa de Cronbach) de cada factor obtenido: 0.62 para Teoría Musical, 0.61 para Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición, 0.45 para Formación Instrumental y 0.70 para el total de las preguntas. Los valores son adecuados para el total de las preguntas (Abad *et al.*, 2011) si bien bajos para los tres factores al ser inferiores a 0.70. El hecho que los factores posean pocos ítems puede ser la razón de tan baja fiabilidad, dada la relación que hay entre el número de elementos de una prueba y su fiabilidad. De hecho, el total de preguntas formado por 10 elementos posee una adecuada fiabilidad. La correlación biserial-puntual de cada pregunta con el total de la prueba refleja valores claramente aceptables al ser mayores al mínimo deseable de 0.20 (0.21 a 0.51, ver Tabla 1) (Abad *et al.*, 2011), lo cual indicaría que todas las preguntas contribuyen de modo relevante a la consistencia interna de la prueba.

3.3. Diferencias de medias en percepción sobre mención

En la Tabla 2 se recopilan los principales resultados de las diferencias de medias para las medidas de percepción de la mención en función del grado cursado, curso, tener conocimientos musicales y sexo de los participantes. A continuación, únicamente se comentan los estadísticamente significativos con objeto de simplificar la información.

Tabla 2. Diferencia de medias en percepción de la mención en función del grado cursado, curso (2º y 3º o 4º y 5º), conocimientos musicales (Música o No música) y sexo

Medida	Grupo	N	M	DT	Prueba t	d
Teoría Musical	Infantil/Primaria	229	-0.03	0.83	$t_{335} = -1.11, p = 0.267$	0.13
	Doble Grado	108	0.07	0.72		
Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición	Infantil/Primaria	229	0.05	0.88	$t_{335} = 1.44, p = 0.152$	0.17
	Doble Grado	108	-0.10	0.76		
Formación Instrumental	Infantil/Primaria	229	0.02	0.79	$t_{335} = 0.51, p = 0.612$	0.06
	Doble Grado	108	-0.03	0.80		
Conocimiento menciones facultad	Infantil/Primaria	210	1.63	0.68	$t_{314} = -2.65, p = 0.009$	0.32
	Doble Grado	104	1.85	0.69		
Conocimiento competencias mención	Infantil/Primaria	228	0.82	0.61	$t_{334} = -1.51, p = 0.119$	0.18
	Doble Grado	108	0.94	0.67		
Teoría Musical	2º y 3º	222	0.10	0.80	$t_{335} = 3.22, p = 0.001$	0.37
	4º y 5º	115	-0.19	0.74		
Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición	2º y 3º	222	0.06	0.81	$t_{335} = 1.82, p = 0.069$	0.21
	4º y 5º	115	-0.12	0.90		
Formación Instrumental	2º y 3º	222	-0.11	0.78	$t_{335} = -3.46, p = 0.001$	0.40
	4º y 5º	115	0.20	0.79		
Conocimiento menciones facultad	2º y 3º	210	1.60	0.68	$t_{205} = -3.55, p < 0.001$	0.43
	4º y 5º	104	1.89	0.68		
Conocimiento competencias mención	2º y 3º	222	0.77	0.57	$t_{334} = -3.39, p = 0.001$	0.39
	4º y 5º	114	1.02	0.70		
Teoría Musical	Tienen conocimientos musicales	109	-0.12	0.76	$t_{335} = -2.00, p = 0.047$	0.23
	No tienen conocimientos musicales	228	0.06	0.81		
Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición	Tienen conocimientos musicales	109	0.07	0.98	$t_{175} = 0.97, p = 0.336$	0.11
	No tienen conocimientos musicales	228	-0.03	0.78		
Formación Instrumental	Tienen conocimientos musicales	109	0.04	0.80	$t_{335} = 0.67, p = 0.507$	0.08
	No tienen conocimientos musicales	228	-0.02	0.79		

Medida	Grupo	N	M	DT	Prueba t	d
Conocimiento menciones facultad	Tienen conocimientos musicales	101	1.73	0.72	$t_{312} = 0.56, p = 0.573$	0.07
	No tienen conocimientos musicales	213	1.69	0.68		
Conocimiento competencias mención	Tienen conocimientos musicales	108	0.86	0.66	$t_{334} = 0.08, p = 0.937$	0.01
	No tienen conocimientos musicales	228	0.86	0.62		
Teoría Musical	Varón	54	-0.09	0.85	$t_{333} = -0.95, p = 0.342$	0.14
	Mujer	281	0.02	0.78		
Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición	Varón	54	0.15	0.86	$t_{333} = 1.42, p = 0.157$	0.21
	Mujer	281	-0.03	0.84		
Formación Instrumental	Varón	54	-0.09	0.98	$t_{66} = -0.74, p = 0.465$	0.11
	Mujer	281	0.01	0.75		
Conocimiento menciones facultad	Varón	52	1.50	0.61	$t_{310} = -2.28, p = 0.023$	0.35
	Mujer	260	1.74	0.70		
Conocimiento competencias mención	Varón	54	0.87	0.58	$t_{332} = 0.18, p = 0.858$	0.03
	Mujer	280	0.85	0.64		

Si comparamos los estudiantes del Grado de Maestro/a en Infantil/Primaria con los de Doble Grado, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en los conocimientos de menciones de la Facultad donde estudian con un mayor conocimiento en los estudiantes de Doble Grado, presentando un tamaño del efecto bajo ($d = 0.32$). Según los criterios de Cohen (1992), $d = 0.20$ indica un tamaño del efecto bajo, $d = 0.5$ indica un tamaño del efecto medio y $d = 0.8$ refleja un tamaño del efecto alto. Entre los estudiantes de 2º y 3º comparados con los de 4º y 5º hay diferencias estadísticamente significativas en todas las medidas excepto en el factor Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición. Los alumnos de 4º y 5º presentan más conocimiento de las menciones ofertadas por la Facultad ($d = 0.43$). De las competencias de la mención ($d = 0.39$), han trabajado más la Formación Instrumental en el instituto ($d = 0.40$), pero menos la Teoría Musical en el instituto ($d = 0.37$) en comparación con los de 2º y 3º. Entre los que tienen conocimientos musicales, comparados con los que no los tienen, hay diferencias en aspectos de conocimientos trabajados en el instituto ($d = 0.23$) con mayores puntuaciones para los que no han estudiado previamente música. Y finalmente, las mujeres tienen más conocimiento de las menciones de la Facultad que los varones ($d = 0.35$).

Asociaciones con la percepción sobre la mención

Para las preguntas categóricas del cuestionario se calculó la asociación con una prueba de χ^2 con el grado cursado (Infantil/Primaria o Doble Grado), curso (2º y 3º o 4º y 5º), estudios musicales previos y sexo. En la Tabla 3 se recogen los principales resultados encontrados, comentando únicamente los que presentaron una significación estadística.

Tabla 3. Asociación entre el grado cursado (Infantil/Primaria o Doble Grado), el curso (2º y 3º o 4º y 5º), estudios musicales o no y sexo con la percepción de la mención

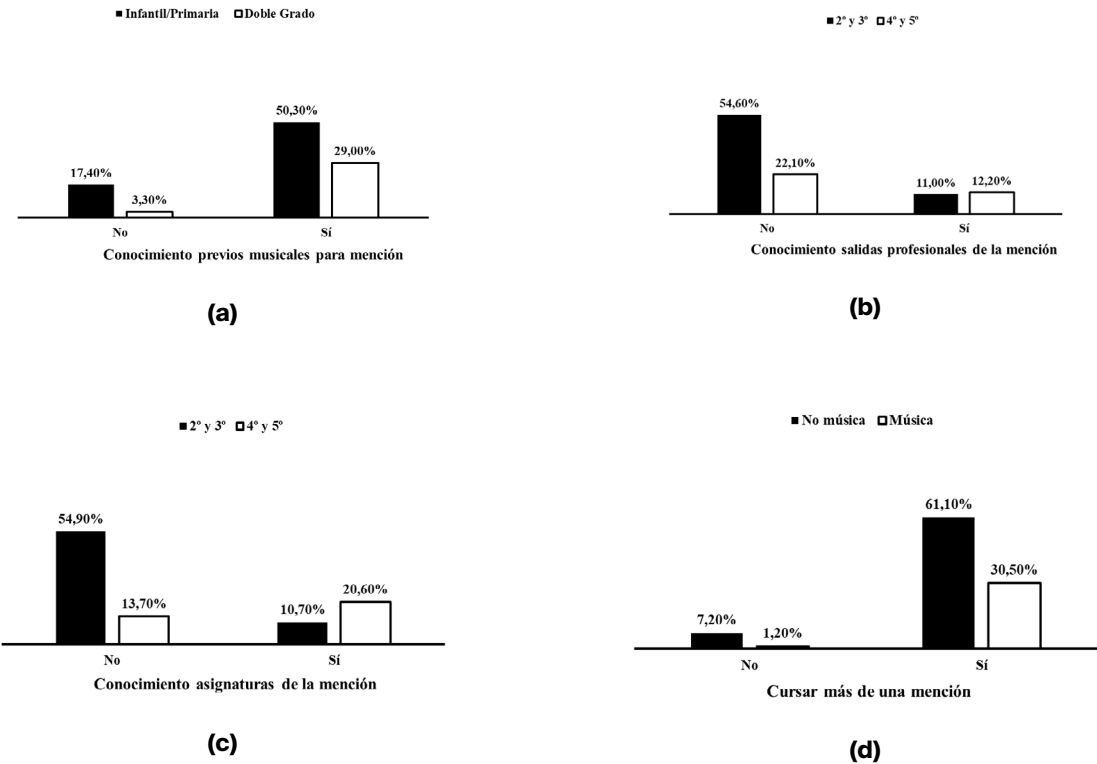
Variable independiente	Percepción de la mención	Prueba χ^2	V de Kramer
Grado	Mismas menciones en todas las universidades	$\chi^2(1) = 0.01, p = 0.943$	0.00
	Tiempo suficiente a las asignaturas de mención	$\chi^2(1) = 0.97, p = 0.324$	0.07
	Cursar más de una mención	$\chi^2(1) = 1.66, p = 0.197$	0.07
	Conocer las salidas profesionales de la mención	$\chi^2(1) = 1.80, p = 0.179$	0.07
	Conocer las asignaturas de la mención	$\chi^2(1) = 1.09, p = 0.296$	0.06
	Se necesitan conocimientos musicales previos	$\chi^2(1) = 10.68, p = 0.001$	0.18
	Recomendación de la mención	$\chi^2(1) = 0.92, p = 0.338$	0.07
Curso	Mismas menciones en todas las universidades	$\chi^2(1) = 0.06, p = 0.811$	0.02
	Tiempo suficiente a las asignaturas de mención	$\chi^2(1) = 0.43, p = 0.511$	0.05
	Cursar más de una mención	$\chi^2(1) = 0.41, p = 0.524$	0.04
	Conocer las salidas profesionales de la mención	$\chi^2(1) = 15.00, p < 0.001$	0.21

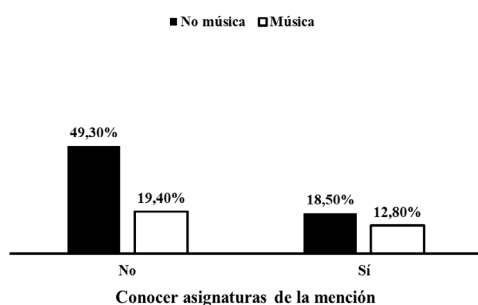
Variable independiente	Percepción de la mención	Prueba χ^2	V de Kramer
	Conocer las asignaturas de la mención	$\chi^2(1) = 66.83, p < 0.001$	0.45
	Se necesitan conocimientos musicales previos	$\chi^2(1) = 1.46, p = 0.228$	0.07
	Recomendación de la mención	$\chi^2(1) = 1.32, p = 0.240$	0.08
Estudios musicales previos	Mismas menciones en todas las universidades	$\chi^2(1) = 0.25, p = 0.620$	0.03
	Tiempo suficiente a las asignaturas de mención	$\chi^2(1) = 0.00, p = 0.986$	0.00
	Cursar más de una mención	$\chi^2(1) = 4.30, p = 0.038$	0.11
	Conocer las salidas profesionales de la mención	$\chi^2(1) = 1.80, p = 0.179$	0.07
	Conocer las asignaturas de la mención	$\chi^2(1) = 5.32, p = 0.021$	0.13
	Se necesitan conocimientos musicales previos	$\chi^2(1) = 0.24, p = 0.626$	0.03
	Recomendación de la mención	$\chi^2(1) = 0.03, p = 0.868$	0.01
Sexo	Mismas menciones en todas las universidades	$\chi^2(1) = 3.09, p = 0.079$	0.11
	Tiempo suficiente a las asignaturas de mención	$\chi^2(1) = 0.61, p = 0.433$	0.06
	Cursar más de una mención	$\chi^2(1) = 1.71, p = 0.191$	0.07
	Conocer las salidas profesionales de la mención	$\chi^2(1) = 1.51, p = 0.219$	0.07
	Conocer las asignaturas de la mención	$\chi^2(1) = 8.09, p = 0.004$	0.16
	Se necesitan conocimientos musicales previos	$\chi^2(1) = 1.17, p = 0.279$	0.06
	Recomendación de la mención	$\chi^2(1) = 4.43, p = 0.035$	0.14

Fuente: Elaboración propia

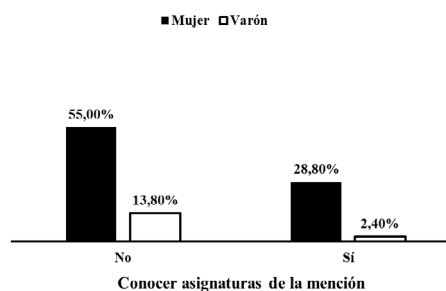
Para el grado cursado se encontró una asociación estadísticamente significativa baja para la pregunta si consideraban que los conocimientos musicales previos eran necesarios para cursar la mención (*V de Kramer* = 0.18). En general, los alumnos/as consideran que se requieren conocimientos previos para cursar una mención, pero en mayor proporción están de acuerdo los del Grado de Infantil/Primaria (50.3%) en comparación con los estudiantes de Doble Grado (29%) como se puede ver en la Figura 1a.

Figura 1. Asociación entre grado cursado (Infantil/Primaria o Doble Grado), curso (2º y 3º o 4º y 5º), estudios previos de música o no y sexo con la percepción de la mención

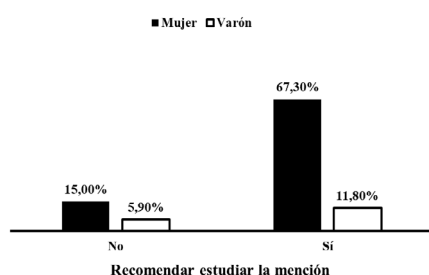




(e)



(f)



(g)

Según el curso en el que se encuentran los alumnos/as se presenta una asociación estadísticamente significativa baja en relación con el conocimiento de las salidas profesionales de la mención (V de $Kramer = 0.21$) y media con el conocimiento de las asignaturas de la mención (V de $Kramer = 0.45$). Los alumnos/as tienen poco conocimiento de las salidas profesionales de la mención, con un porcentaje mayor de desconocimiento en los estudiantes de 2º y 3º (54.6%) en comparación con los de 4º y 5º (22.1%) (ver Figura 1b). Igualmente, el conocimiento de las asignaturas de la mención es bajo, y de nuevo es mucho menos conocido en los estudiantes de 2º y 3º (54.9%) frente a los de cursos superiores (13.7%) (ver Figura 1c).

Si tenemos en cuenta el hecho de tener estudios previos musicales o no, se observa una asociación baja (V de $Kramer = 0.11$) con el hecho de cursar más de una mención. Ambos grupos (estudios musicales o no) consideran que prefieren cursar más de una mención con mayor interés en los que no tienen estudios musicales previos (61.1%) que los que sí los tienen (30.5%) (ver Figura 1d). También se evidencia asociación entre los estudios musicales y conocer las asignaturas de la mención (V de $Kramer = 0.13$), los que no tienen estudios musicales tienen menos conocimiento de las asignaturas (49.3%) (ver Figura 1e).

Finalmente, en relación con la categoría sexo, se distingue una asociación baja con el conocimiento de las asignaturas de la mención (V de $Kramer = 0.16$), siendo las mujeres las que menos conocimiento tienen de las asignaturas (55%) en comparación con los varones (13.8%) (ver Figura 1f). Y también se advierte asociación con el hecho de recomendar estudiar la mención (V de $Kramer = 0.14$), las mujeres recomiendan claramente más estos estudios (67.3%) mientras que los varones muy poco (11.8%) (ver Figura 1g).

4. Discusión

En la presente investigación se ha tratado de ver cuál es la percepción de las menciones cualificadoras en general y también de manera específica en Educación Musical del alumnado universitario estudiante de los grados de Maestro/a en función de las variables más destacadas: grado cursado, curso académico, estudios musicales previos y sexo. Para ello se preguntó a 337 alumnos/as de tres universidades en las que se estudian menciones en Educación Musical. El perfil de los estudiantes de estos grados es principalmente de mujeres (83.4%), quienes eligen la mención de Educación Musical como primera opción (94.1%). Aproximadamente un tercio del total de los/las participantes (32.3%) tienen estudios previos de música, poseen una información escasa sobre qué es una mención (8.9% respondió correctamente a su definición), no conocen las salidas profesionales de la mención (76.3%) ni las asignaturas ofertadas en ella (68.2%) y han recibido una formación académica principalmente teórica (66.2%).

La primera contribución de este estudio es la de haber obtenido índices de validez y fiabilidad de una escala que mide los aspectos musicales trabajados en el instituto. La escala presentó tres factores (Teoría Musical, Canto, Danza, Tecnología Musical y Composición y Formación Instrumental) que presentan un adecuado ajuste a los datos ($RMSEA = 0.06$, $\chi^2/gf = 2.12$) y una fiabilidad para todas las preguntas adecuada (alfa de Cronbach = 0.70). Esta medida puede ser empleada en un futuro por profesores del instituto con objeto de medir los aspectos musicales en este nivel educativo.

Los resultados coinciden con lo esperado y más concretamente los que se refieren a la formación musical previa del alumnado de la mención en Educación Musical. Concuerdan con lo indicado por Esteve *et al.* (2006), Ocaña (2006), Botella (2013) y Berrón (2021) ya que únicamente el 32.3 % del alumnado encuestado poseía estudios musicales previos. También se hace necesaria la solución propuesta por Cremades-Andreu y García-Gil (2017) de realizar cursos de formación musical antes de iniciar estos estudios para poder paliar, de alguna manera, esta problemática.

Además, el alumnado con menos competencias musicales señala que le gustaría cursar más de una mención tal y como señala Berrón (2021), que expone que algunos de ellos sugieren que la finalidad es aumentar su currículum y no les preocupa tener estas carencias ya que no tienen intención de presentarse a oposiciones por esta especialidad. Siguiendo con esta idea, Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) exponen que la percepción que tenga el profesorado de música de sí mismo parece influir más en su práctica que las capacidades docentes y que si no se sienten seguros influirá en su práctica docente. Así mismo, Hallam *et al.* (2009) también expusieron que la confianza de un docente en su enseñanza musical estribaba en cuánta formación musical recibió durante su formación inicial. Si no existe un número elevado de alumnado con conocimientos musicales previos no podrán conseguirla en una intensificación curricular. Podemos decir que este hecho tendrá como consecuencia una peor enseñanza de la música en la escuela (Carrillo y Vilar, 2012; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017).

5. Conclusiones

Por todo lo expuesto anteriormente podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La percepción que tienen de las menciones los estudiantes encuestados expone que no poseen un gran conocimiento de lo que significa una mención cualificadora ni las características ni requisitos para estudiar la mención en Educación Musical en concreto.
- El alumnado de Doble Grado es el que tiene más conocimiento sobre qué es una mención y dentro de estos los estudiantes de 4º y 5º curso en mayor medida.
- Los alumnos/as tienen poco conocimiento de las salidas profesionales de la mención, con un porcentaje mayor en los estudiantes de 2º y 3º.
- El estudiantado con conocimientos musicales previos conoce en mayor medida los contenidos de la mención en Educación Musical. Son únicamente un tercio del alumnado de la mención en Educación Musical.
- El alumnado sin conocimientos musicales previos prefiere en mayor porcentaje estudiar más de una mención.

Se observa que existe una problemática en cuanto al conocimiento que tienen de las menciones los/las propios/as estudiantes de los grados de Maestro/a. Si además nos centramos en la mención en Educación Musical, el alumnado sin formación musical previa elegiría estudiar más de una mención. Sin embargo, los que conocen en mayor grado qué son las menciones son los estudiantes de 4º y 5º de Doble Grado sin formación musical previa, que estudiaron Formación Instrumental en el instituto. Puede ser que esto suceda porque el hecho de haber estado en contacto con la práctica musical les ha podido hacer entender la complejidad que posee la música y su aprendizaje, y por ello no se atreverían a estudiar la mención en Educación Musical sin estos conocimientos musicales previos.

6. Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- ANECA (2005). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf/bd7fdceb-075e-6256-b769-f89502fec8aa?t=1654601800472
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(14), 3-7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20633>
- Aróstegui, J. L., y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 180-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42665>
- Belletich, O., Ángel-Alvarado, R., y Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 199-213. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59880>
- Bentler, B. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Botella, A. M. (2013). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación*, 22, 139-157. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/9_22_2012.pdf

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/12493>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: De los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Carrillo, C., y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y educación*, 24(3), 319-335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Casanova, O., y Serrano, R. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca-Rodríguez, M. E., Pérez-Eizaguirre, M. y Morales, Á. (2021). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/18295>
- Esteve, J.M., Espinosa, J.A., Molina, M.A., y López de Riego, C. (2006). Los Maestros en Educación Musical ante la convergencia europea. *Música y Educación*, 65, 181-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421066>
- Esteve, J. M., Molina, M. A., Botella, M. T., Faya, U., y Esteve, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*. Convocatòria 2016-2017 (pp. 1993-2004). Universidad de Alicante.
- Giráldez, A. y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., y Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis (6th Edition)*. Pearson.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music education research*, 11(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- López García, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha*. (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga. file:///C:/Users/MP5051289/Downloads/TD_Lopez_Garcia%20(1).pdf
- López García, N., Madrid, D., y de Moya, M.V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 423-438. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 3(3), 1-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110003A>
- Reese, J. (2019) Elementary general music: Music education majors' beliefs and perceptions. *Visions of Research in Music Education*, 34 (1), 7. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol34/iss1/7>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Touriñán, J.M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 151-181. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/8300>
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Sage Publications, Inc.
- Woody, R. H. (2021). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, 49(5), 1321-1343. <https://doi.org/10.1177/0305735620944224>