

Soft Skills y autoestima y su relación con las variables formativas en el alumnado de orquestas universitarias

Soft Skills and self-esteem and their relationship with formative variable in university orchestra students

Mario Diz-Otero¹, Sara Domínguez-Lloria², Margarita Pino-Juste²

¹ Universidad de Santiago de Compostela mario.diz@usc.es

² Universidad de Vigo saradominguez.lloria@uvigo.es

² Universidad de Vigo mpino@uvigo.es

Recibido: 19/10/2023

Aceptado: 24/1/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Sara Domínguez Lloria

Facultad de Ciencias de la Educación y
del Deporte

Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

Resumen

Las orquestas universitarias son instituciones dentro de las Universidades que fomentan la práctica musical entre estudiantes de estudios superiores y, resultan un agente educativo que contribuyen a la formación complementaria del alumnado. El objetivo de este estudio es analizar el nivel de autoestima y destrezas transversales de los intérpretes de orquestas universitarias y su relación con variables formativas. Se dispone de una muestra de 201 intérpretes de orquestas universitarias de varios países de Europa. Entre los principales resultados se destaca que la autoestima es baja y no se asocia con las variables formativas. Sin embargo, tienen un importante dominio de las diferentes competencias transversales y se asocian con las variables formativas. Se concluye que la participación en orquestas universitarias durante el periodo de formación académica en instituciones de Educación Superior resulta un excelente complemento formativo para el desarrollo del alumnado universitario.

Palabras Clave

Educación Musical, Orquestas Universitarias, Soft Skills, Competencias Transversales, Autoestima

Abstract

University orchestras are institutions within universities that promote musical practice among higher education students and are an educational agent that contributes to the complementary training of students. The aim of this study is to analyze the level of self-esteem and Soft Skills of the performers of university orchestras based on a series of formative variables to know their characteristics. For this purpose, a sample of 201 interpreters of university orchestras in Europe was used. Among the main results we observed that self-esteem does not show significant results, however Soft Skills are benefited in this type of performers, concluding that this type of institutions are an excellent training complement for the development of university students.

Key Words

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos inmersos en una sociedad que cambia de forma constante y que precisa de un importante poder de adaptación para abordar los numerosos desafíos que se le plantean. Uno de los pilares fundamentales que permite ese proceso de adaptación es sin duda la educación por lo que a través de ella podemos proporcionar una serie de pautas que ayuden a los estudiantes a adquirir las competencias profesionales necesarias para dar respuesta a las necesidades y las demandas impuestas por el entorno.

El propio Espacio Europeo de Educación Superior exige que la formación universitaria se vincule con el mundo profesional para fomentar la empleabilidad de las personas siendo el desarrollo de competencias transversales en los alumnos universitarios uno de los objetivos básicos de la Universidad, ya que es aquí donde se forma a profesionales altamente cualificados que deben resolver los problemas que la sociedad les plantea (Macías et al., 2017).

Las competencias transversales, también denominadas competencias blandas o con su término en inglés “*soft skills*”, han sido renombradas a lo largo del tiempo con otros términos tales como competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas (Vera-Millalén, 2016). Todas estas acepciones demuestran su importancia en la sociedad actual evidenciando que incluso el éxito o fracaso en un puesto de trabajo depende habitualmente de las características de la personalidad relacionadas con estas habilidades (Alles, 2008).

Las “*soft skills*”, pueden ser un complemento de las habilidades técnicas (Anibal-Rey, 2016), ya que son destrezas fundamentales para el desarrollo de proyectos innovadores, para el manejo vital y para trabajos orientados académicamente por lo que resultan idóneas para que su adquisición sea implementada en contextos educativos (García-Mercado, 2014) pudiéndose adquirir y enseñar fácilmente (Duckworth y Yeager 2015). De hecho, en alumnado que muestra fracaso escolar resulta importante, para la mejora de su autoeficacia, su inclusión en programas donde se introduzcan las “*soft skills*”.

Algunos estudios indican que no solo la música, sino que la integración de las artes en el currículo escolar fomenta la creatividad e imaginación (Hardiman et al., 2019; Seidel et al., 2009) así como otras habilidades cognitivas y emocionales. Esta funcionalidad de la música se debe a la interacción de las instrucciones musicales y el desarrollo del cerebro pudiendo los profesores de música o plástica utilizar el arte como activadores del aprendizaje vinculado a su práctica pedagógica y planificación curricular (Wandell et al., 2008).

Autores como De Prada Creo et al., (2021) confirman que la pertenencia a un coro, banda o grupo es de vital importancia para adquirir habilidades de coordinación y trabajo en equipo importantes para un mundo laboral posterior. Del mismo modo Kang (2019) concluye que la participación en orquestas de aficionados mejora parámetros de satisfacción en la vida cotidiana de los individuos mientras que algunos estudios constatan la importancia de la incorporación de la música en el aula como un elemento decisivo

para la adquisición de competencias transversales en el alumnado (Gustems-Carnicer et al., 2020).

Otra de las variables trabajadas en este estudio es la autoestima; la autoestima ha sido un constructo estudiado en el último siglo de forma destacada, es por esto que existen numerosos autores que establecen diferentes definiciones que nos llevan a entender de una forma clara los matices en los que se enmarca el término.

Autores como Chin y Rickard (2014) describen la autoestima como un factor de gran importancia en nuestra experiencia vital ya que de su soporte dependerá tanto nuestro éxito como nuestro fracaso. Existe una finalidad común a la educación y a la música como arte y es la capacidad de producir cambios en los individuos, por lo que podemos afirmar que la educación musical posee el objetivo de mejorar el desarrollo pleno del ser humano vinculado a potenciar sus habilidades comunicativas y socioafectivas (Abeles et al., 2021).

La utilización de la música en el ámbito educativo ayuda sin duda al correcto desarrollo neurológico y emocional del alumnado (Wilkinson, 2013) ya que uno de los objetivos básicos que persigue la educación musical es el desarrollo integral de las personas (Pascual, 2010). Está demostrado que la práctica musical en las aulas favorece la adquisición de habilidades psicosociales y cognitivas (Chin y Rickard, 2014) ya que permite, durante la etapa de Educación Secundaria fundamentalmente, el desarrollo de aspectos básicos como la autoestima, la satisfacción por el logro o el autoconcepto (Oriol, 2009) siendo también fundamental en la adquisición de las funciones ejecutivas, las habilidades físicas y las habilidades sociales (Tervaniemi et al., 2018). Además, proporciona técnicas que ayudan al autocontrol mejorando aspectos como la conducta, la autoestima o la socialización (Packer y Ballantyne, 2011). La integración de los participantes en las actividades musicales aporta muchos beneficios tanto a nivel individual como a nivel social ya que mejora la socialización inhibiendo el estrés y aumentando la autoestima por lo que los participantes son capaces de realizar las actividades con un nivel alto de entusiasmo (Villodre, 2012).

El uso de la música para la construcción de una autoestima fuerte en el alumnado resulta fundamental debido a que presenta la característica de ser un lenguaje no verbal permitiendo la inclusión de todos los alumnos ya que la integración en su grupo clase podrá extrapolarse a la integración del individuo a nivel social (Carrillo-Aguilera et al., 2017).

El objetivo de este estudio es analizar qué características presentan los intérpretes de las orquestas universitarias en su nivel de autoestima y “*soft skills*” y su asociación con variables formativas que permita la toma de decisiones con respecto al diseño de este tipo de experiencias en las instituciones de Educación Superior.

2. MÉTODO

Esta investigación posee un enfoque interpretativo con carácter exploratorio. A nivel metodológico nos encontramos ante un estudio de observación transversal con un diseño no experimental, que permite a los investigadores estudiar diversas variables y obtener datos fácilmente extrapolables en un corto periodo de tiempo, posibilitando la generación de hipótesis. Se ha empleado una metodología cuantitativa, utilizando como instrumento

un cuestionario, con el que se ha recogido y analizado datos para responder a las cuestiones planteadas.

2.1. Contextualización y selección de la muestra

Las universidades y los centros de estudios superiores de música participantes en este estudio pertenecen a cinco países, todos ellos incluidos en la Unión Europea. Esta muestra es el resultado de la búsqueda de regiones contrastadas en cuanto a localización geográfica, países representativos de la zona norte (Alemania y Suecia), sur (España, Portugal e Italia) además de otras características de relevancia que destacaremos como la pertenencia de España y Portugal a la eुरorregión del Eje Atlántico, la cual sugiere un marco estratégico internacional de interés por cuestiones económicas, culturales y sociales. Para la selección de universidades y orquestas participantes se han seleccionado como criterio de inclusión pertenecer a la Red de Orquestas Universitarias Europeas (*European Network of University Orchestras*) (ENUO, 2023). La muestra total de este estudio está conformada por un total de 201 participantes (N=201). La mayoría de los encuestados pertenecen al sexo femenino (110 participantes) con un total del 54,7% de la muestra mientras que 91 de los participantes pertenecen al sexo masculino ocupando el 45,3% de la muestra. La media de edad de los participantes se sitúa en 22,33 años. Con respecto al país de procedencia 140 participantes son españoles (69,7%) mientras que 12 son italianos (6%), 17 músicos son portugueses (8,5%) y 27 alemanes (12,9%) finalizando con 5 suecos (2,5%).

2.2. Instrumento

Para recoger información sobre las distintas variables independientes, se preguntó directamente a los participantes si tocaban en alguna formación orquestal además de la orquesta universitaria (sí/no), en qué área de conocimiento cursaban estudios universitarios (Ciencias Sociales /Humanidades y Arte / Ciencias / Tecnología / Salud) en qué nivel de estudios se encontraban (grado/máster-doctorado/exalumnos), cuál era su nota media en los estudios secundarios, que estudios musicales previos poseían (Conservatorio Profesional/Conservatorio Superior/escuela de música/clases particulares/Conservatorio Elemental), en qué familia instrumental tocaban (viento madera/viento metal/cuerda/percusión/ instrumentos polifónicos), cuántos años habían estudiado música, que nivel de inglés acreditado tenían (ninguno/A1/A2/B1/B2, C1/C2) y por último si habían realizado formación en competencias transversales (sí/no).

Para la medición de las variables dependientes se utilizó para la autoestima la escala de la Autoestima de Rosenberg en su versión española. La adaptación de esta escala para la población clínica española muestra una consistencia interna alta con un alpha de Cronbach de ,87 (Vásquez-Jiménez y Vásquez-Morejón, 2004). Esta escala está formada por diez ítems que se relacionan con el respeto y la aceptación de cada persona hacia sí misma que se responde mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos donde el sujeto tiene que responder entre la máxima puntuación “muy de acuerdo” y la mínima “en desacuerdo”. El valor de la escala varía entre 10-40, indicando las menores puntuaciones menor nivel de autoestima. La consistencia interna de la escala es buena, con *un* alpha de Cronbach en torno a ,90.

Para medir las competencias transversales hemos hecho uso del *Teamwork Skills Questionnaire* (TSQ) (O'Neil et al., 1999), que tiene seis factores para la medición de hábitos y habilidades de trabajo en equipo: coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidades interpersonales, adaptabilidad y comunicación (O'Neil y Mashburn, 1997). Este cuestionario cuenta con un total de 36 ítems agrupados en seis dimensiones: coordinación (organizar actividades en equipo), toma de decisiones (utilizar la información disponible para tomar decisiones en equipo), liderazgo (proporcionar autoridad al equipo), habilidades interpersonales (interactuar de forma cooperativa con otros miembros del equipo), adaptabilidad (reconocer problemas y responder adecuadamente) y, por último, comunicación (intercambiar información de forma clara y precisa).

En el factor de coordinación se sitúan los ítems 6, 11, 17, 23 y 32, entendiéndose por este factor el dominio de un sujeto para organizar las actividades del equipo con el fin de completar una tarea a tiempo. El factor de toma de decisiones evalúa los ítems 3, 7, 12, 18, 24 y 28, entendiéndose por este factor el dominio en la utilización de la información disponible para tomar decisiones de equipo. Al factor liderazgo le corresponden los ítems 1, 4, 8, 13, 19, 25 y 29, y se entiende por este factor las capacidades de dirección de un equipo. Al factor habilidades interpersonales se le otorgan los ítems 5, 9, 14, 20, 33 y 36, y este factor se relaciona con la capacidad de interactuar cooperativamente con otros miembros del equipo. Para el factor de adaptabilidad colocamos los ítems 15, 21, 26, 30 y 34, y este factor se refiere a poder reconocer problemas y responder adecuadamente durante la actividad laboral. Por último, el factor de la comunicación ocupa los ítems 2, 10, 16, 22, 27, 31 y 35, y se refiere al intercambio global de información clara y precisa.

Las medidas se codificaron de tal manera que los valores altos indican fuertes hábitos en lo referente a las habilidades que una persona tiene para ser eficaz durante un trabajo en equipo y los valores más bajos lo contrario. Se ha operado con la escala de cinco grados de intensidad en el continuo aceptación-rechazo o acuerdo-desacuerdo, asignamos el valor 4 «casi siempre», 3 «a menudo», 2 «A veces» y 1 «casi nunca», tal como se realiza en la escala original (O'Neill et al., 1999). La medida alfa de Cronbach de la fiabilidad de la consistencia interna osciló entre 0,685 y 0,839.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El período de recogida de datos se estableció entre febrero y octubre de 2022. El instrumento fue administrado electrónicamente a través de una herramienta de creación de cuestionarios digitales, concretamente Google Forms. Los cuestionarios se administraron en tres idiomas: español, inglés y portugués. Se contó con la colaboración y autorización pertinente de los equipos directivos de los centros educativos, la autorización de los vicerrectorados de cultura de las universidades u organismos de los que las orquestas universitarias dependiesen, así como en algunos casos la contribución voluntaria de los directores de las formaciones orquestales tanto españolas como de todos los países extranjeros participantes, para la distribución del cuestionario entre los miembros de las orquestas.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de frecuencias y correlaciones para las variables que se han seleccionado para describir la autoestima y las “*soft skills*” del alumnado que participaba de orquestas universitarias tanto en España como Portugal, Italia, Alemania y Suecia.

Con respecto a las normas éticas, dado que es un estudio de corte observacional, se ha seguido la siguiente normativa: las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, de septiembre de 1989 actualizadas a 2013), el código de buenas prácticas científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010, los acuerdos de buenas prácticas adoptadas por el Committee on Publication Ethics (COPE) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación así como los estándares de la AERA.

3. RESULTADOS

3.1. Nivel de autoestima

EL nivel de autoestima de los participantes de las orquestas universitarias es bajo ($\bar{X}=25,73$). Además, este nivel de autoestima de aquellos miembros que no pertenecen a otra formación musical ($\bar{X}=25,92$) es similar a la de aquellos que sí participan en otras formaciones ($\bar{X}=25,62$). Con respecto al área de conocimiento del alumnado, la autoestima también es similar, siendo más alta la del alumnado que realiza su carrera en el área de Salud ($\bar{X}=26,17$), seguida de Ciencias Sociales ($\bar{X}=25,85$), Tecnología ($\bar{X}=25,62$), Humanidades y Arte ($\bar{X}=25,75$) y Ciencias ($\bar{X}=25,10$).

Si tenemos en cuenta la familia instrumental de los participantes observamos que la autoestima más alta es del alumnado de la familia del viento metal ($\bar{X}=26,24$), le sigue la familia viento madera ($\bar{X}=26,21$), la familia de cuerda ($\bar{X}=25,69$), la familia polifónica ($\bar{X}=24,66$), y percusión ($\bar{X}=23,66$).

Tampoco encontramos diferencias significativas con respecto a la variable curso donde se ubican los intérpretes de las orquestas universitarias. El nivel de autoestima en el alumnado de grado es la más alta ($\bar{X}=25,85$), seguido del alumnado de máster o doctorado ($\bar{X}=25,84$), y por último la autoestima de los exalumnos ($\bar{X}=25,27$).

La autoestima de los estudiantes que asistieron a una Escuela de Música/Conservatorio Elemental es la más alta ($\bar{X}=26,23$), seguido por los estudiantes de Conservatorio Superior ($\bar{X}=26,05$), Conservatorio Profesional ($\bar{X}=25,72$) y, por último, aquellos participantes que proceden de estudios por clases particulares ($\bar{X}=25,26$).

Con respecto a la asociación entre el nivel de inglés y la autoestima el alumnado con nivel A2 tiene el valor más alto ($\bar{X}=28,10$) Las personas sin ningún nivel de idioma poseen una media de autoestima de ($\bar{X}=26,00$), y las personas con C2 ($\bar{X}=25,81$).

El nivel de autoestima en las personas con nivel B1 mostraron una media de ($\bar{X}=25,50$), y las que poseen C1 y B2 se corresponden con las medias ($\bar{X}=25,50$) y ($\bar{X}=25,76$) respectivamente.

Teniendo en cuenta la autoestima referida a los grupos de estudiantes que confirman o no haber realizado algún curso de más de 10 horas en el que se trabajen cuestiones como “Toma de decisiones”, “Liderazgo” y “Destrezas Interpersonales”, comprobamos que aún sin resultados significativos en todos ellos se obtiene un autoestima mayor en los que “Sí” han realizado cursos de formación complementaria en estas áreas; así pues en “Toma de decisiones” encontramos una media de ($\bar{X}=26,20$) frente a los que no con una media de ($\bar{X}=25,70$), en “Liderazgo”, los que sí realizaron cursos obtienen una media de ($\bar{X}=26,12$) frente los que no han realizado ninguno con una media de ($\bar{X}=25,72$), y en “Destrezas

interpersonales” con una media de ($\bar{X}=25,89$) los que lo había realizado frente a ($\bar{X}=25,76$) que eran los que no lo habían realizado.

En formación en “Habilidades de Comunicación” la media de la autoestima del alumnado que sí ha obtenido formación es de ($\bar{X}=25,81$) frente al que no la ha realizado con una media de ($\bar{X}=25,80$); la autoestima del alumnado que ha obtenido formación en “Creatividad” se sitúa en ($\bar{X}=26,10$) frente a la media del alumnado que no la ha recibido que se sitúa en un ($\bar{X}=25,69$).

La autoestima en los participantes de orquestas universitarias que han realizado formación en “Adaptabilidad” y “Coordinación” se sitúan en ($\bar{X}=25,95$) y ($\bar{X}=25,97$) respectivamente, mientras que los que no la han realizado poseen una autoestima de ($\bar{X}=25,77$) y ($\bar{X}=25,75$); por último, hemos obtenido dos medias más acerca de la autoestima de alumnos con formación en “Emprendimiento” con una media de ($\bar{X}=26,38$) y “Trabajo en equipo” con ($\bar{X}=26,01$), mientras que los alumnos que no la han realizado se sitúan en una media de autoestima de ($\bar{X}=25,66$) y ($\bar{X}=25,68$), respectivamente.

3.2. Dominio de las “soft skills”

Las actividades formativas de los estudiantes no tienen asociación con las “soft skills”, salvo la formación específica en cursos de más de 10 horas sobre “destrezas interpersonales” ($\bar{X}_{si}=3,16$; $\bar{X}_{no}= 2,97$; Sig.=,012), “creatividad” ($\bar{X}_{si}=3,19$; $\bar{X}_{no}= 2,97$; Sig.=,007), “coordinación” ($\bar{X}_{si}=3,17$; $\bar{X}_{no}= 2,99$; Sig.=,03) y “emprendimiento” ($\bar{X}_{si}=3,18$; $\bar{X}_{no}= 3,00$; Sig.=,04).

Pero, si tenemos en cuenta cada uno de los factores con las diferentes actividades formativas, encontramos que el factor coordinación mejora en aquellos estudiantes que hacen formación en cursos de coordinación ($\bar{X}_{si}=3,11$; $\bar{X}_{no}= 2,86$; Sig.=,014).

EL factor toma de decisiones es más alto en aquellos estudiantes que han realizado cursos de “destrezas interpersonales” ($\bar{X}_{si}=3,20$; $\bar{X}_{no}= 2,98$; Sig.=,01), “habilidades de comunicación” ($\bar{X}_{si}=3,17$; $\bar{X}_{no}= 3,00$; Sig.=,03), “creatividad” ($\bar{X}_{si}=3,24$; $\bar{X}_{no}= 2,98$; Sig.=,003), “coordinación” ($\bar{X}_{si}=3,23$; $\bar{X}_{no}= 3,00$; Sig.=,015), “emprendimiento” ($\bar{X}_{si}=3,24$; $\bar{X}_{no}= 3,01$; Sig.=,017).

El factor liderazgo es más alto si se realizan cursos de “toma de “creatividad” ($\bar{X}_{si}=3,81$; $\bar{X}_{no}= 2,59$; Sig.=,028), “coordinación” ($\bar{X}_{si}=2,81$; $\bar{X}_{no}= 2,60$; Sig.=,049).

El factor habilidades interpersonales mejora si se realiza formación en “destrezas interpersonales” ($\bar{X}_{si}=3,46$; $\bar{X}_{no}= 3,24$; Sig.=,008), “creatividad” ($\bar{X}_{si}=3,49$; $\bar{X}_{no}= 3,24$; Sig.=,006).

El factor adaptabilidad mejora con las actividades formación de “destrezas interpersonales” ($\bar{X}_{si}=3,24$; $\bar{X}_{no}= 2,98$; Sig.=,004) y “habilidades de comunicación” ($\bar{X}_{si}=3,20$; $\bar{X}_{no}= 2,99$; Sig.=,018), “creatividad” ($\bar{X}_{si}=3,24$; $\bar{X}_{no}= 2,99$; Sig.=,010) y “trabajo en equipo” ($\bar{X}_{si}=3,18$; $\bar{X}_{no}= 3,00$; Sig.=,03).

El factor comunicación solamente mejora con las actividades formativas relacionadas con “destrezas interpersonales” ($\bar{X}_{si}=3,30$; $\bar{X}_{no}= 3,13$; Sig.=,043).

Factores	Categoría	N	Media	DS	t	Sig.
Formación						
Destrezas interpersonales						
SOFT	Sí	65	3,16	,50	2,53	,012*
	No	136	2,97	,50		
TD	Sí	65	3,20	,56	2,54	,01**
	No	136	2,98	,54		
HI	Sí	65	3,46	,50	2,67	,008**
	No	136	3,24	,58		
ADP	Sí	65	3,24	,56	2,94	,004**
	No	136	2,98	,59		
CC	Sí	65	3,30	,54	2,03	,043*
	No	136	3,13			
Habilidades de comunicación						
TD	Sí	66	3,17	,56	2,09	,03*
	No	135	3,00	,54		
ADP	Sí	66	3,20	,57	2,38	,018*
	No	135	2,99	,59		
Creatividad						
SOFT	Sí	55	3,19	,52	2,70	,007**
	No	146	2,97	,49		
TD	Sí	55	3,24	,57	3,04	,003**
	No	146	2,98	,53		
LI	Sí	55	2,81	,62	2,20	,028*
	No	146	2,59	,63		
HI	Sí	55	3,49	,52	2,80	,006**
	No	146	3,24	,57		
ADP	Sí	55	3,24	,60	2,60	,010**
	No	146	2,99	,57		
Coordinación						
SOFT	Sí	47	3,17	,55	2,18	,03*
	No	154	2,99	,49		
COOR	Sí	47	3,11	,59	2,48	,014*
	No	154	2,86	,60		
TD	Sí	47	3,23	,59	2,47	,015*
	No	154	3,00	,53		
LI	Sí	47	2,81	,63	1,97	,049*
	No	154	2,60	,63		
Emprendimiento						
SOFT	Sí	39	3,18	,56	1,99	,04*
	No	162	3,00	,49		
TD	Sí	39	3,24	,64	2,40	,017*
	No	162	3,01	,52		
Trabajo en Equipo						
ADP	Sí	72	3,18	,61	2,08	,03*
	No	129	3,00	,57		

Tabla 1. Diferencia de medias de factores y variable con la realización de formación de más de 10 horas en destrezas interpersonales y habilidades en comunicación
Leyenda. DI=Destrezas interpersonales; SOFT= Soft Skills; COOR= Coordinación; TD=Toma de decisiones; LI= Liderazgo; HI=Habilidades Interpersonales; ADP=Adaptabilidad; CC=Comunicación; HC=Habilidades de Comunicación; CREAT=Creatividad; EMP=Emprendimiento; TE=Trabajo en equipo. *Diferencia significativa al ,05. ** Diferencia significativa al ,01

4. CONCLUSIONES

Una vez observados los datos acerca de la autoestima de los participantes de las orquestas universitarias concluimos que la autoestima de estos intérpretes es baja con respecto a la población general. Un estudio comparativo acerca del nivel de autoestima en músicos con respecto al nivel de la población general determinó que existían diferencias entre ambas poblaciones siendo menor la autoestima de los músicos o de

aquellas personas que tocaban un instrumento de forma más o menos profesional. Autores como Orth et al., (2012) encuentran una explicación refiriéndose a este hecho como causa y no como consecuencia ya que la sensación de baja autoestima de los músicos es debida a la percepción de fracaso en determinados dominios de la práctica y desempeño musical.

Además, se concluye que la mayoría de los intérpretes de las orquestas universitarias tocan en otras formaciones musicales en su tiempo libre demostrando que la participación de forma activa en agrupaciones musicales durante los estudios superiores mejora los niveles de autoestima y autoconfianza revirtiendo en una mayor satisfacción personal en este alumnado (Hallam, 2010).

Con respecto a la autoestima en relación con el área de conocimiento del alumnado y pese a no encontrar diferencias significativas la media más alta la obtuvieron los intérpretes de orquestas universitarias que pertenecían al ámbito de la salud, esto puede encontrar su explicación en el hecho de que la media para el acceso a carreras del ámbito sanitario es muy elevada en la actualidad, lo que determina que el alumnado que cursa este tipo de carreras universitarias posee un alto rendimiento académico que incide directamente en su autoestima. Hardiman et al., (2019) afirman que existe una fuerte correlación entre la participación en actividades artísticas y la mejora del aprendizaje y resultados académicos, por el contrario, autores como Degé et al., (2014) contradicen esta afirmación indicando que no existe relación entre el aprendizaje de la música y el rendimiento académico.

Se concluye que pese a que no existen diferencias significativas en la variable autoestima en relación al centro donde el alumnado ha realizado su formación musical sí observamos que presenta la media más alta en aquellos que la han realizado en los conservatorios elementales o escuelas de música. Cursar estudios de música en centros no formales como las escuelas de música reduce considerablemente el factor de estrés característico de los estudios musicales de carácter formal como los que se imparten en conservatorios profesionales donde numerosos exalumnos manifiestan desmotivación e insatisfacción derivada del sistema pedagógico de estos centros. Es característico del alumnado que cursa estudios en conservatorios profesionales la sensación de falta de rendimiento óptimo lo que desemboca en pensamientos negativos hacia el desempeño de la propia persona mermando la autoestima debida al exceso de presión (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002) lo que motiva en ocasiones un abandono de los estudios reglados de música (García-Calvo et al., 2010).

Con respecto al nivel de “*soft skills*” hemos extraído una serie de reflexiones que resulta de interés comentar. Se concluye que la variable formación resulta fundamental para la adquisición de competencias transversales ya que los datos demuestran que cuanto más formación en cuestiones relacionadas con habilidades blandas mayor es el dominio de las competencias transversales. Si entendemos las orquestas universitarias como instituciones formativas que además de la práctica musical trabajan competencias transversales, de forma paralela podemos concluir que la participación en estas orquestas favorece el desarrollo de las “*soft skills*”. Existen estudios que afirman que la práctica gratificante, activa y agradable de la música incide positivamente en el desarrollo social y personal (Hallam, 2010). A este respecto otros estudios han mostrado que aquellos jóvenes que realizan actividades musicales presentan un rendimiento superior en tareas relacionadas con funciones ejecutivas confirmando la relación entre educación musical y logro académico mediado por las funciones ejecutivas (Holochwost et al., 2017). Existen estudios que demuestran, a través de pruebas neuropsicológicas, una mayor activación en

áreas implicadas en funciones ejecutivas concluyendo que existe una conexión directa entre los correlatos neuronales implicados en estas funciones y el hecho de tocar un instrumento musical (Zuk et al., 2014). Además, las personas que realizan práctica musical activa tienen mayor capacidad de procesamiento en procesos de atención, emocionales y del procesamiento no verbal del habla (Alluri et al., 2017).

Se concluye que la participación en acciones formativas específicas en habilidades blandas resulta fundamental para poseer competencias transversales, fundamentales en la sociedad actual y que la práctica en orquestas universitarias mejora y promueve la adquisición de estas competencias, siendo la práctica instrumental una actividad que ayuda a los estudiantes universitarios a obtener herramientas fundamentales para su futuro profesional.

4.1. Limitaciones del estudio y propuestas de mejora

La principal limitación encontrada en este estudio es la necesidad de ampliación del tamaño muestral, ya que la dificultad de acceso tanto por cuestiones idiomáticas como de falta de relación directa con los contactos de las orquestas universitarias europeas produjo un estancamiento en la obtención de los datos. Consideramos altamente recomendable realizar posteriormente a este trabajo un estudio longitudinal para conocer en este caso las competencias transversales y la autoestima mientras realizamos un programa de intervención dirigido a mejorarla.

Como propuesta dentro de las líneas de actuación consideramos necesaria la promoción de la formación aficionada a través de la enseñanza no formal, promoviendo la participación de personas que hayan ejercido algún tipo de actividad musical en agrupaciones musicales con el fin de potenciar todos los beneficios derivados de este tipo de prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abeles, H., Weiss-Tornatore, L. y Powell, B. (2021). Integrating popular music into urban schools: Assessing the effectiveness of a comprehensive music teacher development program. *International Journal of Music Education*, 39(2), 218-233. <https://doi.org/10.1177/0255761420986220>
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Ediciones Granica.
- Alluri, V., Toiviainen, P., Burunat, I., Kliuchko, M., Vuust, P. y Brattico, E. (2017). Connectivity patterns during music listening: Evidence for action-based processing in musicians. *Human Brain Mapping*, 38(6), 2.955-2.970. <https://doi.org/10.1002/hbm.23565>
- Anibal Rey, J. (2016). Las Softs kills, el reto de la escuela secundaria. *Revista seres, saberes y contextos*, 1(1), 50-54.
- Carrillo Aguilera C., Viladot Vallverdú L. y Pérez-Moreno J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Chin, T. y Rickard, N.S. (2014). Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being. *Psychology of Music* 42(5), 692-713. <https://doi.org/10.1177/0305735613489916>

- Degé, F., Wehrum, S. Stark, R. y Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12-to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203-215. <https://doi.org/10.1177/1029864914523283>
- De Prada Creo, E., Mareque, M. y Portela-Pino, I. (2021). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education and Training*, 63(2), 165-18. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>
- Duckworth, A.L. y Yeager, D.S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- ENUO (2023). *European Network of University Orchestras*. Recuperado de: <https://www.enuo.eu/about-enuo/>
- García-Calvo, T., Sánchez, P.A., Leo, F.M., Sánchez, D. y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- García-Mercado, A.J. (2014). La integración de las destrezas no-técnicas en el salón de clase. *Revista APEC*, 30, 252-263.
- Macías, E., Rodríguez Sánchez, M., Aguilera, J.L. y Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, 9, 88-107.
- Gustems-Carnicer, J., Calderón-Garrido, D., Navarro, M. y Segura, G. (2020). The recorder at school: The opinion of the music teacher. [La flauta de pico en la escuela: la opinión del maestro de música] *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 17-33. <http://doi.org/10.7203/LEEME.46.17260>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hardiman, M., JohnBull, R.M., Carran, D.T. y Shelton, A. (2019). The Effects of Arts-Integrated Instruction on Memory for Science Content. *Trends in Neuroscience and Education*, 14, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.002>
- Holochwost, S.J., Propper, C.B., Wolf, D. y Willoughby, M.T. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Creativity, and the Arts*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Jackson, S.A. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte*. Paidotribo
- Kang, H.J. (2019). Participation in amateur orchestra and subjective well-being in Korea. *The Arts in Psychotherapy*, 65, 101579. <https://doi.org/6510.1016/j.aip.2019.101579>
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Pearson.
- O'Neil, H.F., Lee, C., Wang, S. y Mulkey, J. (1999). *Final Report for Analysis of Teamwork Skills Questionnaire*. Advanced Design Information.
- O'Neil, H.F. y Mashburn, D. (1997). *Core Abilities: Bringing the Mission to the Classroom*. Wisconsin Technical College System, Inc.
- Oriol, M.Á. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6(1), 1-10.
- Orth, U., Robins, R.W., y Widaman, K.F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1.271-1.288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>
- Packer, J. y Ballantyne, J. (2011). The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being. *Psychology of Music* 39, 164-181. <https://doi.org/10.1177/0305735610372611>

- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Pearson.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. y Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*. Project.
- Tervaniemi, M., Tao, S. y Huotilainen, M. (2018) Promises of Music in Education? *Frontiers in Education*, 3(74). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00074>
- Vásquez, A., Jiménez, R., y Vásquez-Morejón, R. (2004). Rosenberg's self-esteem scale: Reliability and validity in Spanish clinical population. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vera-Millalén, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Akadèmeia*, 7(1), 53-73.
- Villodre, M.B. (2012). *Importancia de la música como medio de comunicación educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wandell, B., Dougherty, R.F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G.K. y Tsang, J. (2008). Training in the arts, reading, and brain imaging. *Learning, Arts, and the Brain*, 51.
- Wilkinson, I.G. (2013). Let there be music: Making a case for using music in schools to enhance relationships and readiness for learning. *Canadian Music Educator*, 55, 28-31
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A. y Gaab, N. (2014). Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *Plos One*, 13(1), e0191394. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191394>