

# Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social

**Santiago Pérez-Aldeguer<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Departamento de Educación, Universidad Jaume I de Castellón

---

**España**

*Correspondencia:* Santiago Pérez Aldeguer. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Av. Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana (Espanya). E-mail: [perezs@uji.es](mailto:perezs@uji.es)

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

## Resumen

**Introducción.** En este estudio se evalúa la competencia social del alumnado universitario de la Diplomatura de Magisterio Musical, a través de las variables: clima grupal, cohesión de equipo y habilidades sociales. La necesidad de adquirir una buena competencia social sirvió de base para la implementación de un proyecto basado en el teatro musical, aplicado bajo la metodología del aprendizaje colaborativo.

**Método.** Un total de 58 estudiantes universitarios de las prácticas del segundo semestre de la asignatura didáctica de la expresión musical de 2º magisterio musical participaron en la investigación. Se empleó un diseño cuasi-experimental longitudinal con fases pretest-postest, y como variable independiente se tomó el proyecto educativo del teatro musical con una implementación basada en el trabajo colaborativo. Para evaluar la competencia social se empleó el cuestionario CCSES (Cuestionario de Competencia Social en Educación Superior), adaptación de los cuestionarios Group Climate Questionnaire – Short Form (GCQ-S), Group Cohesion Evaluation Questionnaire (GCEQ) y Escala de Habilidades Sociales.

**Resultados.** Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en las tres variables de la Competencia Social tras la participación en el proyecto de teatro musical educativo basado en la metodología colaborativa. Mientras que en las variables clima grupal y habilidades sociales las diferencias en el postest fueron favorables, en la cohesión grupal se obtuvieron diferencias desfavorables. La media en la Competencia Social no sufrió cambios significativos entre las fases pretest-postest.

**Discusión y conclusiones.** A la luz de los resultados de este estudio, se confirma que el trabajo colaborativo con el proyecto de teatro musical produjo modificaciones en la competencia social del alumnado. Se examinan diferentes propuestas para explicar los cambios producidos en cada una de las tres variables: clima grupal, cohesión de equipo y habilidades sociales.

**Palabras clave:** educación superior, teatro musical, aprendizaje colaborativo.

*Recepción:* 16/10/12

*Aceptación inicial:* 13/02/13

*Aceptación final:* 10/03/13

## Abstract

**Introduction.** This study analyzes the social competence of university students of the Music Education Teaching Degree through variables group climate, team cohesion and social skills. The need to develop good social competence was the basis to implement a project based on the musical theater applied according to the collaborative learning methodology.

**Method.** A group of 58 university students enrolled in year 2 of Music Education started the musical expression practices as part of the research. A longitudinal quasi-experimental design with pretest-posttest phases was used. The musical theater education project with implementation based on collaborative work was selected as an independent variable. To assess social competence, the CCSES (Questionnaire Social Competence in Higher Education) questionnaire was adapted from the Group Climate Questionnaire – Short Form (GCQ-S), the Group Cohesion Evaluation Questionnaire (GCEQ), and the Social Skills Scale.

**Results.** The results show statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) in the three social competence variables after participating in the collaborative Musical Theater Project-based educational methodology. While climate variables and social skills group differences in the posttest were favorable, group cohesion differences were not. The average in social competence did not differ significantly between the pretest and posttest phases.

**Discussion and conclusions.** The results of this study confirm that the collaborative Musical Theater Project work led to changes in students' social competences. The different proposals to explain the changes noted in all three variables are group climate, team cohesion and social skills.

**Keywords:** high education, musical theatre, collaborative learning.

*Received: 10/16/12*

*Initial acceptance: 02/13/13*

*Final acceptance: 03/10/13*

## Introducción

La música es un fenómeno principalmente social (Hatem, Lira y Mattos, 2006). Elliott (1995) hace hincapié en que el fenómeno musical consiste en dos formas entrelazadas de una actividad humana intencionada: hacer música y escuchar música. Por otra parte, hacer música se aplica en actividades como interpretar, improvisar, componer, arreglar y dirigir, en cambio, escuchar música es entendido como un trabajo activo de construcción de información intermusical e intramusical, las relaciones y sus significados. Este autor afirma que el concepto de musicalización implica diferentes formas de conocer y participar con música, logrando auto-crecimiento, auto-conocimiento y experiencias de flujo que desarrollan la autoestima, tanto para los que hacen música como para los que la escuchan. Por ello, las experiencias y los conocimientos musicales son adquiridos en contextos formales e informales, así como en determinadas realidades sociales, culturales e ideológicas. También, hace hincapié en la música como elemento central para la constitución de identidades individuales y culturales, así como para el desarrollo de la cohesión y la creatividad.

### *El teatro musical un proyecto de innovación educativa*

El presente trabajo estuvo inspirado en un proyecto de innovación educativa para ser desarrollado en el aula de Primaria, con el título: LOVA (la ópera, un vehículo de aprendizaje). “LOVA utiliza el poder metafórico y evocador de las artes escénicas, del trabajo en equipo y de la superación de retos como plataforma para el desarrollo de la identidad [...]” (Sarmiento, 2012a, p.40). El proyecto LOVA comenzó en España, concretamente en Madrid, a través de la profesora norteamericana Mary Ruth McGinn quien en el año 2006 realizó la adaptación del proyecto *Creating Original Opera* de USA. Básicamente el proyecto trata de transformar la clase de primaria en una compañía de ópera, con el objetivo de crear una ópera durante todo un curso escolar, y finalmente representarla. El proyecto “Integra aprendizajes de diversas áreas (lengua, educación física, matemáticas, plástica, música, etc.) y tiene como principal objetivo el desarrollo personal a través del empoderamiento [...]” (Sarmiento, 2012a, p.41). Un aspecto novedoso del proyecto que no contiene otros proyectos similares (véase por ejemplo Llopis, 2011; Llopis, Roselló y Villarroya, 2009) es que “todo está decidido, creado y gestionado por los niños: el libreto, la iluminación, la escenografía, el nombre de la compañía y su logotipo, el trabajo actoral, la publicidad, la compra de materiales, la música y su ejecución instrumental, el vestuario, el maquillaje, la utilería, la regiduría, la gestión del presupuesto, la coordinación de los trabajos, etc.” (Sarmiento, 2012a,

p.41). Por ello uno de los rasgos más característicos de esta forma de trabajo es en palabras de Sarmiento (2012b, p.33), que “[...] Permite algo mucho más importante que una mera combinación de asignaturas: la autonomía del alumnado”. Por estos motivos, el proyecto LOVA fue adaptado en formato de teatro musical, a los estudios de Magisterio en Educación Musical.

Respecto a la definición de teatro musical ha sido como muchas otras definiciones, algo ambigua. Por ejemplo, Walsh y Platt (2003) la define como un género que integra canciones, diálogos hablados, actuación y danza. A partir del s. XX se le denominó simplemente musical. La historia y el contenido emocional de las piezas de humor, patetismo, amor, ira, etc. se comunican a través de las palabras, la música, el movimiento y los aspectos técnicos del espectáculo, como un todo integrado. Por otro lado, Bawtree (1991) reconoce la confusión que existe en la actualidad en torno a la definición de teatro musical, resultándole asombroso que no se posea un término genérico satisfactorio para cubrir dicho concepto.

La investigación sobre el teatro musical en el ámbito educativo está muy limitada, principalmente por que los musicales no fueron creados para el ámbito escolar, sino que fueron creados por artistas profesionales (Howard, 1990). Pero de lo que no cabe duda es de que el teatro musical es una de las actividades más codiciadas en el ámbito educativo (Llopis, 2011; Sjoerdsma, 2004), la prueba está en que cuando se les sugirió a los alumnos del presente proyecto otros géneros artísticos como la ópera, por mayoría eligieron el teatro musical.

Una de las justificaciones, según Hower (1999), por las que puede ser interesante trabajar el teatro musical en el ámbito educativo, es porque todavía se le ha prestado poca atención a las experiencias de los estudiantes en relación con el musical. Williams (2003) manifiesta la escasez de artículos que tratan el género musical en el mundo académico. De hecho, la literatura sobre educación musical carece de ejemplos donde se identifique las perspectivas de los alumnos sobre la experiencia del teatro musical, excepto raras excepciones como Llopis (2011). En segunda lugar, las investigaciones existentes que se han observado se limitan a la realización de musicales de forma extra-curricular y no dentro de la enseñanza reglada. Por ejemplo el trabajo llevado a cabo por Llopis, Roselló y Villarroya (2009, p.1) quienes a través del montaje en horario no escolar del musical titulado: “Els Fills de Kasim”

desarrollaron de forma práctica los principios recogidos en el plan de convivencia del Instituto de Educación Secundaria donde se desarrolló la experiencia.

### *Aprendizaje Cooperativo vs. Aprendizaje Colaborativo*

El aprendizaje colaborativo hace referencia al compromiso que un grupo grande de participantes hace al esfuerzo de coordinarse para resolver un problema, los grupos asumen casi el total de la responsabilidad para alcanzar el objetivo (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996). En cambio, en el aprendizaje cooperativo el trabajo se realiza en pequeños grupos, de forma que los estudiantes potencian juntos su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 2001). En el aprendizaje colaborativo cada persona se hace responsable de sus acciones, mientras que en el cooperativo se trata de una estructura de interacción donde el docente controla completamente la situación (Panitz, 1996).

Otros autores como Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996) diferencian ambos conceptos de forma que la colaboración conlleva el compromiso de los participantes en un esfuerzo de coordinación para resolver un problema, mientras que el aprendizaje cooperativo se logra mediante el reparto de las tareas entre los participantes, donde cada estudiante es responsable de una parte de la información necesaria para resolver el problema. De esta forma, en el modelo colaborativo los grupos asumen la responsabilidad casi total para alcanzar el objetivo, siendo ellos quienes determinan si cuentan con la suficiente información para responder a la pregunta. De lo contrario, acuden a otras fuentes como por ejemplo revistas, libros, vídeos, Internet, etc. El trabajo para la obtención de la información adicional es distribuida entre los mismo miembros del grupo por ellos mismos, asumiendo los roles que quieren desempeñar. El docente evalúa el progreso de cada grupo y hace sugerencias acerca de los resultados generados. El producto final es determinado por cada grupo, después de consultarlo con el profesor (Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996).

### *Música, creatividad, habilidades sociales, cohesión de equipo y clima grupal*

La psicología de la música se ha dedicado, en parte, a tratar temas relacionados con la identidad y la música, así como el potencial de ésta para crear un clima grupal positivo. Sloboda y O'Neill (2001) destacan el hecho de que escuchar música todos los días viene a ser un recurso para la auto-interpretación, la auto-presentación, y para la expresión de los estados emocionales asociados con el yo. Del mismo modo, MacDonald, Hargreaves y Miell (2002) enfatizan las numerosas formas en que la música puede ser empleada como medio para la

formación y expresión de identidades individuales y colectivas, y cómo una persona puede utilizar la música para indicar su pertenencia a determinadas subculturas. Se trata al fin y al cabo de que el individuo, se relacione con cualquier tipo de material musical, ya sea de producción propia o ajena. Es decir, se trata de un enfoque desde la sociología de la educación musical, vinculando la capacidad de las personas para utilizar la música en general (Batt-Rawden y DeNora, 2005; Small, 1998), o incluso de utilizar la música como material dinámico de estructuración (DeNora, 2000), es decir, para regular y modificar la conducta y las acciones con el fin de negociar su posicionamiento en el mundo.

Por ello, las habilidades creativas en música resultan ser uno de los puntos más importantes en la formación de futuros maestros en educación musical. Esto podría ser en parte debido a la dificultad de los docentes para definir algo tan difícil como es la palabra creatividad (Byrne, 1996). La creatividad musical resulta un factor muy importante en la creación de un teatro musical, no sólo en los roles de compositor y arreglista, sino para toda la compañía, que son al fin y al cabo, quienes consensuan los arreglos y las nuevas composiciones.

Existen numerosas investigaciones en relación al proceso y a los resultados obtenidos de los esfuerzos creativos de los niños en diferentes situaciones de aula (Barrett, 1998; Folkestad, 1998). Sin embargo, existen escasas investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, y prácticamente ninguna realizada con futuros maestros de educación musical que, a través de la creación de un proyecto colaborativo, construyan un teatro musical con el objetivo, entre otros, de mejorar la competencia social, divida en este caso, en tres variables: (1) clima grupal, (2) cohesión de equipo y (3) habilidades sociales.

Gran parte del trabajo creativo musical se realiza en un contexto social, por ello se debe prestar más atención desde la investigación a la naturaleza y el efecto que dicho contexto tiene para el proceso creativo y a sus resultados (MacDonald y Miell, 2000). Como ya se mencionó al principio de esta introducción, recientes avances dentro del campo de la psicología de la música han comenzado a enfatizar que la música es una actividad principalmente social (Hargreaves y North, 1997).

Existe numerosa literatura que destaca el impacto que los grupos de pares, la familia, las relaciones entre profesor y alumno y entre los propios alumnos, tiene en el conocimiento

de la música, así como en el desarrollo, tanto de su identidad personal como musical (O'Neill, 1997; Taebel, 1994). Ello tendría relevancia directa con la investigación en educación musical, ya que es importante tener en cuenta el contexto social en el que los estudiantes escuchan, juegan y aprenden, y por lo tanto cómo los discentes responden a diferentes tipos de músicas y a diferentes tareas musicales (Folkestad, 1998).

Con todo esto parece necesario un enfoque socio-cultural para examinar la colaboración en este trabajo, sin embargo, se debe ir más allá del reconocimiento y exploración del contexto social en la creación musical, y examinar el impacto de factores sociales a un nivel más pequeño. Se trata de examinar las formas en que las variables sociales no sólo proporcionan un importante telón de fondo para lo que se está produciendo cuando un individuo crea música, sino también para observar la manera en la que ésta afecta directamente a la naturaleza de la interacción, y a la música misma. Es decir, más que considerar el efecto de la presencia de otros o el rendimiento individual de una persona, se debe adoptar un enfoque socio-cultural para el estudio de su colaboración en el trabajo. Este enfoque basado en la obra de Vygotsky, hace hincapié en la construcción del conocimiento a través de la acción conjunta (Vygotsky, 1978).

## Método

### *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por 58 estudiantes de 2º de Magisterio Musical del curso académico 2010/2011, de los cuales N=58 participaron en el pretest y N=56 en el Postest. De los 58 participantes, el porcentaje de mujeres (63.8%) fue mayor que el de hombres (36.2%). La edad media fue de 23 años. La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes según género y edad.

**Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra en género y edad**

Grupos	Género		Edad		
	Masculino	Femenino	19-25	26-32	33+
G1. 2010/2011	21 (36,2%)	37 (63,8%)	42 (72,4%)	9 (15,5%)	7 (12,1%)

### *Instrumentos*

*Cuestionario de Clima Grupal (CCG).* Para examinar la variable Clima Grupal, se utilizó una adaptación del Group Climate Questionnaire – Short Form (GCQ-S) de MacKenzie (1983). El cuestionario original está formado por 12 ítems de respuesta en escala Likert de 7 puntos. Los 12 ítems están comprendidos a su vez en tres subescalas: colaboración activa (cinco ítems que miden el grado de auto revelación, comprensión cognitiva y confrontación), atmósfera conflictiva (cuatro ítems que describen la cantidad de conflicto interpersonal y desconfianza) y evitación de responsabilidad (tres ítems que indican el grado en el que los miembros del grupo evitan la responsabilidad). El GCQ-S es uno de las medidas más utilizadas en la evaluación del Clima Grupal, ya que se trata de un cuestionario breve y de administración sencilla (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, y Gleave, 2005). El GCQ-S ha sido utilizado para evaluar las diferencias de Clima Grupal en multitud de estudios (Kanas y Barr, 1986; MacKenzie, Dies, Coche, Rutan, y Stone, 1987) demostrando la validez y fiabilidad del cuestionario (Kivlighan y Angelone, 1992). El Alfa de Cronbach fue de .89 tras su adaptación y validación al español.

*Cuestionario de Cohesión de Equipo (CCE).* La variable Cohesión de Equipo se midió utilizando una adaptación al español del Group Cohesion Evaluation Questionnaire (GCEQ) de Glass y Benschhoff (2002). El GCEQ fue diseñado para medir hasta qué punto un grupo de jóvenes era capaz de trabajar conjuntamente en un desafío, y si las actividades ayudaron o no a fomentar un sentido de cohesión en el grupo. El GCEQ originalmente está formado por 9 ítems en una escala Likert de 4 puntos, donde se muestra el grado de acuerdo o desacuerdo. 4-completamente de acuerdo, 3-de acuerdo, 2 en desacuerdo, 1-completamente en desacuerdo. La fiabilidad del instrumento según el Alfa de Cronbach es de .88 tras su adaptación y validación al español.

*Cuestionario de Habilidades Sociales (CHS).* Para determinar la variable Habilidades Sociales, se utilizó una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Goldstein y cols. (1989). Esta lista fue construida con ítems derivados de diferentes estudios psicológicos relacionados con las conductas que permiten que las personas interaccionen de forma satisfactoria en diferentes contextos. Con esta prueba se obtiene información precisa sobre el nivel de Habilidades Sociales de los participantes a través de 50 ítems divididos en 6 categorías: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades

relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. La fiabilidad del instrumento según el Alfa de Cronbach es de .95 tras su adaptación al español.

A partir de todas las consideraciones anteriores, se elaboró un único cuestionario de 40 ítems “Cuestionario de Competencia Social en Educación Superior” (CCSES) que fue valorado por un grupo de expertos (N=8) formado por profesionales del ámbito educativo (profesores de universidad del ámbito de la educación y la psicología). Seguidamente se realizó un estudio piloto con un grupo de 51 estudiantes universitarios donde se comprobó la idoneidad de los instrumentos utilizados obteniendo un Alpha de Cronbach de 0.96.

### *Procedimiento*

Se implementó el estudio desde una metodología de proyecto colaborativo, recogiendo datos cuantitativos. Para ello el primer día de clase del segundo semestre, curso académico 2010/2011, se expuso el proyecto a los estudiantes, manifestando éstos su entusiasmo y voluntad en participar en él. En esa misma sesión se administró el cuestionario CCSES con el fin de conocer el nivel de Competencia Social de los estudiantes antes de su participación en el proyecto (fase pretest). Las 12 prácticas de dos horas de la asignatura didáctica de la expresión musical, se convirtieron en una compañía de teatro musical con departamentos y áreas, dividiendo las tareas en roles individuales (dentro y fuera del escenario) las cuales fueron elegidas por los alumnos. Cada estudiante tuvo la opción de elegir tres roles (por ejemplo: guionista, cantante, compositor...) por orden de preferencia, seguidamente el docente pudo distribuir dichos roles de la manera más equitativa posible.

Finalizadas las 12 sesiones prácticas, se realizaron 3 representaciones a modo de examen final la última semana del mes de mayo de 2011 con una duración aproximada de dos horas y media. La primera de ellas a cargo del PR1, la segunda del PR2 -ambas realizaron en su totalidad: guiones, arreglos musicales, iluminación...-, y la última compuesta a partir de las actividades realizadas en clase; variadas y mejoradas por los estudiantes. A esta última parte se unieron los participantes al curso de *creación de un espectáculo musical* (abierto a personas internas y externas de la Universidad), el cual pretendió reforzar y mejorar contenidos trabajados en clase, de la mano de un bailarín de la Compañía Nacional de Danza.

Las clases dirigidas por el profesor se realizaron de forma paralela al trabajo autónomo de los alumnos. La responsabilidad recayó principalmente sobre éstos, ya que tuvieron que encargarse de organizar y de coordinar el proyecto. El papel del docente fue el de observador y guía, lo que supuso una implicación y disponibilidad total por parte del docente, dados la cantidad de problemas surgidos y las necesidades manifestadas por los alumnos, de acuerdo al concepto de trabajo colaborativo descrito por Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996).

Las sesiones de aula semanales se dividieron en dos partes. Inicialmente se comenzó con una exposición de actividades pedagógicas por parte del docente y a continuación, cada rol del proyecto mostraba al resto de compañeros, el trabajo realizado hasta el momento. De esta forma todos trabajaron de forma colaborativa. La última semana del curso y antes de la representación final, se administró el cuestionario CCSES con el fin de conocer el nivel de Competencia Social del alumnado de Magisterio Musical tras su participación en el proyecto colaborativo (fase postest).

#### *Diseño y análisis de datos*

La variable dependiente de esta investigación fue la Competencia Social del alumnado, estudiada operativamente a través de tres de sus componentes: Clima Grupal, Cohesión de Equipo y Habilidades Sociales.

*Clima Grupal.* Se refiere a "la percepción que un participante tiene sobre la atmósfera de un grupo" (Kivlighan y Angelone, 1992, p.469). El clima de grupo se clasifica además por la participación, la evasión y el conflicto. La participación indica si los miembros quieren ser parte del grupo, contribuir a los objetivos del grupo, y compartir detalles personales sobre sus vidas. La evasión se produce cuando los miembros se niegan a examinar cuestiones importantes y dependen del facilitador para la dirección. El conflicto se produce cuando los miembros empiezan a reconocer sus diferencias, se sienten ansiosos, desconfiados, y distantes y retraídos (MacKenzie, 1983).

*Cohesión de Equipo.* Hace referencia al grado en que los miembros del grupo desean permanecer en él (Shivers, 1980). La cohesión de grupo se define como la fuerza de lazos que unen a sus miembros, la unidad, los sentimientos de atracción de sus miembros y del propio grupo, así como el grado con el que los miembros coordinan sus esfuerzos para alcanzar metas comunes (Forsyth, 1999, p.9).

*Habilidades Sociales.* Hace referencia a los "comportamientos sociales positivos que contribuyen al inicio y mantenimiento de interacciones sociales positivas" (La Greca, 1993, p.288).

Por otro lado, la variable independiente fue el proyecto basado en el teatro musical aplicado bajo dos metodologías de proyecto colaborativo. Para la selección de los análisis se llevaron a cabo pruebas estadísticas sobre la normalidad de la distribución. Tanto los valores de la asimetría (-1.420) y curtosis (1.616), como la prueba de Kolmogorov-Smirnov (.00) y el test KMO de esfericidad de Bartlett (.22) nos llevan a rechazar la hipótesis nula. Por este motivo se optó por la utilización de análisis no paramétricos utilizando la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

## Resultados

### *Diferencias en clima grupal*

Se obtiene un nivel de significación ( $p < .05$ ) con lo cual se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del proyecto colaborativo del teatro musical creativo. A continuación se analiza ítem por ítem para revisar si existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. En la Tabla 2 se representan los estadísticos descriptivos y nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario en sus fases pretest-postest, que pertenecen a la variable Clima Grupal. Se observa que en todos los ítems hay una diferencia estadísticamente significativa excepto en el ítem 8 (.251,  $p > .05$ ) *Nos esforzamos por solucionar los problemas que surgen.*

**Tabla 2. Diferencias en Clima Grupal**

Ítems (n. sig.)	M (DT)	
	Pretest	Postest
1 (.000)	2.76 (.78)	2.32 (.79)
2 (.000)	2.97 (.72)	2.62 (.77)
3 (.001)	2.43 (.90)	2.77 (.66)
4 (.000)	3.05 (.80)	2.45 (.66)
5 (.000)	1.90 (.72)	2.50 (.81)
6 (.000)	2.07 (.83)	3.34 (.55)
7 (.000)	1.86 (.83)	2.86 (.70)
8 (.251)	3.10 (.76)	3.21 (.80)

9 (,000)	3.00 (.88)	2.57 (.99)
10(,000)	1.93 (.70)	2.38 (.88)
11(,000)	1.93 (.88)	2.45 (.91)
12(,000)	2.26 (.64)	2.87 (.76)
Total subescala	2.44 (.23)	2.69 (.25)

### *Diferencias en cohesión de equipo*

En la variable Cohesión de Equipo se obtiene un nivel de significación .00 ( $< .05$ ) concluyendo que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del proyecto colaborativo. Se analiza ítem por ítem para revisar si existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. En la Tabla 3 se representan los estadísticos descriptivos y nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario en sus fases pretest-postest, que pertenecen a la variable Cohesión de Equipo. Se observa que en todos los ítems hay una diferencia estadísticamente significativa.

**Tabla 3. Diferencias en Cohesión de Equipo**

Ítems (n. sig.)	M (DT)	
	Pretest	Postest
13 (,000)	2.88 (.65)	2.25 (.79)
14 (,000)	3.09 (.63)	2.23 (.81)
15 (,000)	3.03 (.72)	2.43 (.68)
16 (,000)	2.95 (.66)	2.34 (.69)
17 (,000)	2.95 (.78)	2.29 (.78)
18 (,000)	2.93 (.77)	2.50 (.83)
19 (,000)	2.91 (.88)	2.50 (.83)
20 (,000)	2.47 (.88)	2.00 (.81)
21 (,000)	2.97 (.82)	2.52 (.79)
Total subescala	2.90 (.41)	2.33 (.34)

### *Diferencias en habilidades sociales*

Se obtiene un nivel de significación  $p < .01$ , concluyendo que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del proyecto colaborativo. Se analiza ítem por ítem para revisar si existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. En la Tabla 4 se representan los estadísticos descriptivos y nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario en sus fases pretest-postest, que pertenecen a la variable

Habilidades Sociales. Se comprueba que únicamente existen dichas diferencias en los ítems 23 *Cuando no entiendo algo se lo pido a la persona adecuada*, 32 *Si no estoy de acuerdo con alguien, trato de llegar a un acuerdo*, 35 *Entiendo de qué y por qué me acusan y después pienso en la mejor forma de relacionarme con la persona que me acusó*, 38 *Me fijo un objetivo antes de empezar una tarea*.

**Tabla 4. Diferencias Habilidades Sociales**

Ítems (n. sig.)	M (DT)	
	Pretest	Postest
22 (.285)	2.83 (.57)	2.91 (.58)
23 (.025)	2.83 (.62)	2.93 (.53)
24 (.102)	2.97 (.79)	3.07 (.66)
25 (.102)	2.76 (.66)	2.86 (.52)
26 (.063)	2.84 (.67)	2.96 (.54)
27 (.063)	2.81 (.66)	2.95 (.52)
28 (.180)	2.84 (.56)	2.93 (.42)
29 (.102)	2.93 (.70)	3.04 (.60)
30 (.317)	2.98 (.58)	3.02 (.56)
31 (.083)	2.90 (.74)	3.04 (.57)
32 (.046)	2.86 (.76)	3.02 (.56)
33 (.157)	3.00 (.50)	3.04 (.47)
34 (.180)	2.95 (.63)	3.00 (.57)
35 (.020)	2.91 (.78)	3.13 (.47)
36 (.102)	2.98 (.58)	3.05 (.48)
37 (.102)	3.14 (.69)	3.21 (.59)
38 (.023)	2.86 (.60)	3.00 (.42)
39 (.317)	2.97 (.65)	3.00 (.63)
40 (.180)	3.03 (.56)	3.09 (.48)
Total subescala	2.91 (.48)	3.01 (.32)

#### *Diferencias Globales: Competencia Social*

Se presentan los datos globales para la Competencia Social, analizada en este estudio mediante las variables Clima Grupal, Cohesión de Equipo y Habilidades Sociales. Los datos obtenidos se presentan a continuación.

**Tabla 5. Diferencias en Competencia Social**

	Pretest	Postest
Clima Grupal	2.44 (.23)	2.69 (.25)
Cohesión de Equipo	2.90 (.41)	2.33 (.34)
Habilidades Sociales	2.91 (.48)	3.01 (.32)
Total Competencia Social	2.77 (.28)	2.76 (.19)

## Discusión y conclusiones

En primer lugar, se examinan los resultados obtenidos en la variable Clima Grupal antes y después de participar en el proyecto colaborativo (pretest-postest). Observamos que la media entre el pretest ( $M=2.44$ ) y el postest ( $M=2.69$ ) muestra una diferencia favorable estadísticamente significativa tal y como se obtiene en la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas ( $p < .05$ ). Es decir, se ha producido una mejora en el Clima Grupal tras la participación en el proyecto de teatro musical bajo una metodología colaborativa, coincidiendo los resultados obtenidos con los estudios de Liebermann et al., (1973) y MacKenzie y Livesley, (1983). Éste último focaliza la atención en el desarrollo temprano del grupo para de este modo estar más comprometido con él. El presente cambio ha sucedido en parte, gracias a que el docente intentó lidiar lo menos posible entre las tiranteces que se produjeron en el grupo.

Con el fin de examinar la variable en profundidad, se realiza un análisis ítem por ítem obteniendo que en todos los ítems existe una diferencia estadísticamente significativa a excepción del ítem 8 ( $.251 > .05$ ) *Nos esforzamos por solucionar los problemas que surgen*. Sin embargo, dicha diferencia no es en todos los casos favorable. Los ítems 1 ( $2.76 > 2.32$ ) *Hay buena relación entre los miembros del grupo*, 2 ( $2.97 > 2.62$ ) *Tratamos de entender y razonar lo que hacemos juntos*, 4 ( $3.05 > 2.45$ ) *Los miembros del grupo tenemos un buen sentido de participación* y 9 ( $3.00 > 2.57$ ) *Actuamos conforme pensamos que es bueno para el grupo*, muestran diferencias desfavorables ya que la media ha disminuido tras la aplicación del proyecto. Esto pudo suceder, en parte, porque trabajar de forma colaborativa según MacKenzie y Livesley (1983), produce conflictos entre los participantes, así como situaciones de estrés. Panitz (1996) evidencia que en el modelo de trabajo colaborativo cada persona se

hace responsable de sus acciones, incluyendo el respeto a sus compañeros y su propio aprendizaje. El hecho de que el docente no medie de forma directa entre los problemas de los estudiantes pudo haber condicionado la respuesta en ítems como el 9 *Actuamos conforme pensamos que es bueno para el grupo* se vieran perjudicados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la variable Cohesión de Equipo antes y después de participar en el proyecto colaborativo (pretest-postest). Se observa que la media entre el pretest (M=2.90) y el postest (M=2.33) presenta una diferencia desfavorable estadísticamente significativa según la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas  $.00 (< .05)$ . Este hecho muestra que la cohesión de equipo ha disminuido tras la participación en el proyecto teatro musical. Se debe de tener presente que los conflictos generados por un estilo de aprendizaje colaborativo, donde la responsabilidad recae casi en su totalidad en el estudiante (Dillenburg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996), genera la idea de que los miembros no quieran permanecer en el grupo (Shivers, 1980).

Con el fin de examinar la variable en profundidad, se realizó un análisis ítem por ítem obteniendo que, en todos ellos, existen diferencias estadísticamente significativas. Esto pudo deberse, en parte, a que a lo largo del desarrollo del proyecto surgieron diversos conflictos entre los estudiantes, por diversos motivos, falta de organización y escasez de mediación del docente en ciertos conflictos. El resultado coincide con los trabajos de Rose (1998) y Yalom (1995), en cuanto a que los procesos del grupo hayan podido alterar la cohesión del grupo.

En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos en la variable Habilidades Sociales antes y después de participar en el proyecto colaborativo (Pretest-Postest). Se observa que la media entre el pretest (M=2.91) y el postest (M=3.01) presenta una diferencia favorable estadísticamente significativa según la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas ( $.01 < .05$ ). Este dato manifiesta que las habilidades sociales de los participantes han mejorado considerablemente tras su participación en el proyecto de teatro musical, no siendo el objetivo del presente trabajo, diseñar y evaluar un programa, sino más bien evaluar la competencia social a través de una metodología de aprendizaje colaborativo con un musical educativo y creativo construido enteramente por el grupo clase. Los presentes resultados ponen de manifiesto que el teatro musical puede, en parte, desarrollar las habilidades sociales. Ello manifiesta la necesidad de crear estrategias creativas que desarrollen las habilidades sociales en el ámbito de la Educación Superior (González

Fernández y Lobato Fraile, 2008; Pérez-Escoda, Filella, y Soldevila, 2010; Pérez-Aldeguer, 2012). Los resultados del proyecto de teatro musical basado en un modelo de aprendizaje colaborativo coincide plenamente con García-Rojas, (2010), cuando afirma que un modelo de trabajo colaborativo desarrolla capacidades o destrezas sociales que favorecen al desarrollo de tareas interpersonales.

Resulta interesante examinar la variable en profundidad, realizando un análisis ítem por ítem obteniendo que, únicamente existe una diferencia estadísticamente significativa en los ítems 23 ( $.025 < .05$ ) *Cuando no entiendo algo se lo pido a la persona adecuada*, 32 ( $.046 < .05$ ) *Si no estoy de acuerdo con alguien, trato de llegar a un acuerdo*, 35 ( $.020 < .05$ ) *Entiendo de qué y por qué me acusan y después pienso en la mejor forma de relacionarme con la persona que me acusó*, y 38 ( $.023 < .05$ ) *Me fijo un objetivo antes de empezar una tarea*. Esto pudo haber sucedido, en parte, gracias a la necesidad imperante de realizar el proyecto, anteponiendo los objetivos generales del proyecto por encima de los objetivos particulares, al fin y al cabo, los estudiantes tuvieron la capacidad realizar una adaptación favorable (Coble, Gantt, y Mallinckrodt, 1996; Kliewer, 1991).

La puntuación que pudo obtenerse en el presente cuestionario es de entre 40 y 160 puntos, representando la puntuación más baja una Competencia Social menor, y la más alta una Competencia Social mayor. Al examinar los datos globales, se observa que entre el pretest y postest la variación es mínima, siendo incluso en el postest algo inferior ( $110.82 < 110.62$ ).

La organización antes del comienzo de una actividad como el teatro musical educativo, la cual supone un reto para los estudiantes y el profesorado, ha de estar suficientemente planeada y consensuada. Para ello se debe tener en cuenta aspectos como los que los estudiantes reclamaban una vez finalizado el proyecto, como que las tareas no estaban suficientemente compensadas en cuanto a carga de trabajo se refiere. Este pudo ser, en parte, uno de los motivos cruciales para que la Competencia Social en su conjunto no se viera favorecida sino levemente disminuida. Los estudios de Latane, Williams y Harkins, (1979) concuerdan plenamente con esta idea. Por tanto esto nos lleva a pensar que sólo con un desarrollo equitativo de cada uno de los miembros del grupo se podría producir una diferencia significativa entre el antes y el después en un proyecto de estas características. Dicha diferencia pudiera haberse visto incrementada favorablemente utilizándose un modelo de

aprendizaje cooperativo, esto coincidiría con los estudios abordados por Slavin (1995) y los estudios sobre enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984). Utilizando dicho modelo de aprendizaje cooperativo los roles hubieran quedado perfectamente definidos desde un principio, del mismo modo también se hubieran utilizado roles mixtos (fuera y dentro de escena), evitando, en parte, la carga de trabajo de unos roles frente a otros. Finalmente se trata de utilizar un modelo de aprendizaje cooperativo donde el docente supervise, se creen grupos heterogéneos y se cree una interdependencia positiva entre sus miembros (Johnson, Johnson y Smith, 1991). Pero, evidentemente, el tiempo también fue un gran problema, por ello, con un modelo de aprendizaje cooperativo al trabajar con grupos más reducidos el tiempo se gestiona de otro modo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), así también pudiera haberse podido utilizar un curso académico completo.

Una de las limitaciones del presente estudio ha sido por un lado, el hecho de no contar con un grupo de control para analizar si los cambios se produjeron en mayor o menor medida por el proyecto de trabajo colaborativo. Por otro lado, el tiempo que los participantes trabajan juntos en otras asignaturas en las que tienen que realizar trabajos conjuntos, y que de alguna forma, influyen también en el desarrollo de la competencia social.

## Referencias

- Barrett, M. (1998). Researching children's compositional process and products: connecti to music education practice In B. Sundin, G.E. McPherson y G. Folkestad, (Eds.) *Children Composing*, (pp. 10-35). Lund University: Malmo, Sweden.
- Batt-Rawden, K., y DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289–304.
- Bawtree, M. (1991). *The new singing theatre: A charter for the music theatre movement*. New York: Oxford University Press.
- Byrne, C. (1996). The use of pattern and echo in developing the creative abilities of secondary school pupils. *British Journal of Music Education*, 13, 143-154.
- Coble, H. M., Gantt, D. L. y Mallinckrodt, B. (1996). Attachment, social co petency, and the capacity to use social support. En G. R. Pierce, B. R. Sarason, y I. G. Sarason (Orgs), *Handbook of social support and the family* (pp.141-172). New York: Plenum Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., y O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada y P. Reiman (Eds.), *Learning in Humand and Machines; Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., y O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada y P. Reiman (Eds.), *Learning in Humand and Machines; Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (1998). Musical Learning as cultural practice as exemplified in computer-based creative music making. En B. Sundin, G.E. McPherson y G. Folkestad (Eds.) *Children Composing* (pp. 97-135), Lund University: Malmo, Sweden.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics* (3ª ed.). Boston, MA: Brooks/Cole.
- García-Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. XX., *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Glass, J. S. y Benshoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 268-277.
- Goldstein, A.P., Spreafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- González Fernández y Lobato Fraile, (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón, Revista de pedagogía*, 60(2), 91-106.
- Hargreaves y North (1997). *The Social Psychology of Music*. London: Oxford University Press.
- Hatem, T. P., Lira, P. I. C. y Mattos, S. S. (2006). The therapeutic effects of music in children following cardiac surgery. *Jornal de Pediatria*, 82(3), 186-192.
- Howard, P. M. (1990). The development of a standard form to identify performance problems in high school productions of musical theatre with application to selected works. *Dissertation Abstracts International*, 51 (5), 1541.
- Hower, E. (1999). Creating an opera with seventh graders. *The Recorder*, 41(3), 24-27.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D., Johnson, J (2001). *Cooperative learning*. Consultado en Noviembre 2010 en [www.clcrc.com/pages/cl.html](http://www.clcrc.com/pages/cl.html).
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Kanas, N., y Barr, M. A. (1986). Process and content in a short-term inpatient schizophrenic group. *Small Group Behavior*, 17, 355-363.
- Kivlighan, D. M., y Angelone, E. O. (1992). Interpersonal problems: Variables influencing participants' perception of group climate. *Journal of Counseling Psychology*, 39(4), 468-472.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- La Greca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 288-298.
- Latane, B., Williams, K., y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Liebermann, M., Yalom, I. D., y Miles, M. (1973). *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books.
- Llopis, B.E. (2011). Hacer música...para comprometerse con la realidad. *Érik. Eufonía*, 51, 34-43.
- Llopis, B. E., Roselló, E. y Villarroja, J. (2009). "Fills de Kassim" un musical para educar en la convivencia cultural. *Eufonía*, 47, 104-116.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, R.A.R y Miell, D.E. (2000). *Creativity and music education: the impact of social variables*. *International Journal of Music Education*, 36, 58-68.
- MacKenzie, K. R. (1983). The clinical application of a group climate measure. En R. R. Dies y K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International Universities Press, Inc.
- MacKenzie, K. R., Dies, R., Coche, E., Rutan, J. S., y Stone, W. N. (1987). An analysis of AGPA Institute groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 55-74.
- MacKenzie, K. R., y Livesley, W. J. (1983). A developmental model for brief group therapy. En R. R. Dies y K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York:

International Universities Press, Inc.

- O’Niell, S.A. (1997). Gender and music. En D.J. Hargreaves y A.C. North (Eds.) *The Social Psychology of Music*. (pp. 46-60). London: Oxford University Press.
- Olatoye, R.A., Akintunde, S.O. y Yakasi, M.I. (2010) Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 763-786.
- Palincsar, A.S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.
- Panitz, T. (1996). Collaborative versus cooperative learning – A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Consultado en Octubre 2010 en <http://home.capecod.net/tpanitz/tedarticles/whyfewclusers.htm>
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). Una Forma Creativa de Mejorar la Evaluación y Clasificar las Prácticas en Educación Musical. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 148-158.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *REME*, 13, 34.
- Rose, S. D. (1998). *Group therapy with troubled youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez-Hernández, O., Martín-Brufau, R., Méndez Carrillo, F.X., Corbalán Berna, F.J. y Limiñana Gras, R.M. (2010). Relación entre optimismo, creatividad y síntomas psicopatológicos, en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1151-1178.
- Sarmiento, P. (2012a). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). *Eufonía*, 55, 40-47.
- Sarmiento, P. (2012b). El empoderamiento según LÓVA. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 32-37.
- Shivers, J. S. (1980). *Recreational leadership: Group dynamics and interpersonal behavior*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Shivers, J. S. (1980). *Recreational leadership: Group dynamics and interpersonal behavior*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Sjoerdsma, R. D. (2004). Promoting vocal health in the production of high school music theater. *Journal of Singing*, 60(3), 223-335.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Sloboda, J. A., y O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 415–429). Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Taebel, D.K. (1994). Changes in teaching and teachers: Effects of time and place. En H. Lees (Ed.) *Musical Connections: Tradition and Change*. Proceedings of the 1994 World Conference of the International Society for Music Education. (pp. 255-262). Auckland:Uniprint.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Walsh, D., y Platt, L. (2003). *Musical theatre and American culture*. Westport, CT: Praeger.
- Williams, T. S. (2003). Responsibilities and preparation of public school secondary music specialists in teaching musical theatre. *Dissertation Abstracts International*, 65 (03), 763.