

TESIS DOCTORAL

**CONOCIMIENTO Y PREFERENCIAS
SOBRE LOS ESTILOS MUSICALES EN LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE
MELILLA**

DOCTORAL THESIS

**MUSICAL STYLES KNOWLEDGE AND
PREFERENCES IN STUDENTS OF COMPULSORY
SECONDARY EDUCATION FROM MELILLA'S
AUTONOMOUS CITY**



Doctorando: ROBERTO CREMADES ANDREU

Directores: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES
Dra. LUCÍA HERRERA TORRES

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA
Y CORPORAL

Tesis presentada para optar al grado de Doctor con mención de *Doctor
Europeus*

MELILLA, 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Roberto Cremades Andreu
D.L.: GR.1977-2008
ISBN: 978-84-691-5977-4

*a Cris,
a mi familia*

AGRADECIMIENTOS

Llegado el momento de concluir esta larga y difícil etapa que ha supuesto la realización de esta Tesis doctoral, quisiera compartir mi felicidad y mostrar mi agradecimiento a todos aquellos que me han apoyado de alguna forma y han contribuido a que el resultado de tantas horas de trabajo, esfuerzo, y sin sabores sean una realidad.

A mis directores de Tesis los doctores D. Oswaldo Lorenzo Quiles y Dña. Lucía Herrera Torres, o Dña. Lucía Herrera Torres y D. Oswaldo Lorenzo Quiles, por su apoyo y disponibilidad para resolver mis dudas en cualquier momento y desde cualquier parte del mundo, a pesar de su siempre ocupada agenda. Por su denodado esfuerzo en completar con éxito esta etapa de mi formación como investigador. Por su asesoramiento, gestión y por tantas recomendaciones que me han facilitado el poder plasmar una línea de trabajo que ellos en su día iniciaron y que ve una posible luz en las siguientes líneas.

A Cris por proporcionarme siempre la tranquilidad necesaria en cada instante relajando las tensiones inevitables de tantas horas de trabajo, por tantos y tantos días de encierro mirando la marca del portátil, por nuestro camino, por todo.

A mi familia por su aliento, cariño y apoyo que me han ayudado a afrontar los difíciles momentos que he tenido que vivir durante este período, especialmente a mis padres, que han sido para mí un ejemplo de esfuerzo, perseverancia, trabajo, constancia y espíritu de superación, cualidades necesarias para afrontar la vida diaria y que han sido mis pilares básicos para poder finalizar esta Tesis, sin olvidar la inestimable ayuda de mi “sobri” Silvia con el idioma inglés.

A mis amigos Juan Fran, Vicentín, Luís, Enrique, Asun, Visen, Josico, Sebastián, Manolo, Bienve, Sergio, José Antonio, Montse...., a todos, por las innumerables ocasiones en las que no he podido compartir con vosotros momentos importantes, celebraciones, eventos musicales..., pero sobre todo, porque a pesar de la distancia, siempre me habéis animado a seguir, tanto en los duros, como en los más duros momentos. Por la amistad.

A los profesores/as y los alumnos/as de los centros participantes en esta investigación que me han facilitado el proceso de pasación de los cuestionarios.

A mi paisana Antonia Cerdán por su valiosa ayuda en la revisión ortográfica de esta Tesis.

A María Angustias y Fernando por facilitarme la estancia que ha supuesto el cumplir una de las premisas necesarias para obtener la mención de *Doctor Europeus* de esta Tesis.

A todos vosotros y a los que, injustamente, se me hayan podido pasar quiero expresaros mi más sincero agradecimiento, GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS.

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	-----------

MARCO TEÓRICO	25
----------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: CONCEPTO DE <i>ESTILO MUSICAL</i>	27
--	-----------

1.1. Definición y evolución del término <i>estilo</i>	27
--	-----------

1.1.1. Evolución del concepto de <i>estilo</i>	32
--	----

1.2. Definición y evolución del término <i>estilo musical</i>	33
--	-----------

1.2.1. Evolución del término <i>estilo musical</i>	38
--	----

1.2.1.1. Música culta	39
-----------------------------	----

1.2.1.2. Música popular	50
-------------------------------	----

1.2.1.3. Música tradicional	55
-----------------------------------	----

1.3. Clasificación de los diferentes estilos musicales	58
---	-----------

1.3.1. El estudio de las ciencias de la música	59
--	----

CAPÍTULO 2: LOS ESTILOS MUSICALES EN LA EDUCACIÓN FORMAL	63
---	-----------

2.1. Dimensión curricular-formal del estilo musical	
--	--

a partir de la LOGSE	64
-----------------------------------	-----------

2.1.1. La Educación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria	66
--	----

2.1.1.1. La LOGSE	66
-------------------------	----

2.1.1.2. La <i>Reforma de las Humanidades</i>	70
---	----

2.1.1.3. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	71
--	----

2.1.2. La Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria	73
2.1.2.1. La LOGSE	73
2.1.2.2. La Reforma de las Humanidades	78
2.1.2.3. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	80
2.1.3. Contenidos de la educación musical en la ESO en relación con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales	82
2.1.3.1. La LOGSE	82
2.1.3.2. La <i>Reforma de las Humanidades</i>	87
2.1.3.3. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	88
2.2. Dimensión curricular-formal del estilo musical en la actualidad	89
2.2.1. La Educación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria	90
2.2.2. La Educación Musical en la Educación Secundaria Obligatoria	95
2.2.3. Contenidos de la educación musical en la ESO en relación con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales	98
CAPÍTULO 3: LOS ESTILOS MUSICALES EN LA EDUCACIÓN INFORMAL	105
3.1. Dimensión educativo-informal del estilo musical	105
3.1.1. La televisión	110
3.1.1.1. Influencia de la televisión en los conocimientos y preferencias sobre estilos musicales	115

3.1.2. La radio	120
3.1.2.1. Influencia de la radio en los conocimientos y preferencias sobre estilos musicales	123
3.1.3. Las revistas juveniles	128
3.1.4. Internet	133
3.1.4.1. Influencia de Internet en los conocimientos y preferencias sobre estilos musicales	139
3.1.5. El entorno familiar	142
3.1.6. El grupo de iguales	150

**CAPÍTULO 4: DIMENSIONES EDUCATIVAS FORMAL E INFORMAL.
INTEGRACIÓN EN EL ESTILO MUSICAL 157**

4.1. Dimensiones formal e informal de la educación	158
4.1.1. Tipologías de la educación	158
4.1.2. Concepto y evolución de la educación formal	163
4.1.3. Concepto y evolución de la educación informal	168

4.2. Integración de las dimensiones formal e informal de la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria	172
---	------------

ESTUDIO EMPÍRICO	177
-------------------------------	------------

**CAPÍTULO 5: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN
Y MÉTODO 179**

5.1. Planteamiento de la Investigación	179
---	------------

5.2. Objetivos	181
5.3. Hipótesis	181
5.4. Método	182
5.4.1. Participantes	182
5.4.2. Instrumentos	199
5.4.2.1. Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical	199
5.4.2.1.1. Fiabilidad y validez	200
5.4.2.2. Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales	210
5.4.2.2.1. Fiabilidad y validez	211
5.4.3. Procedimientos	221
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	223
6.1. Resultados del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical	224
6.1.1. Conocimiento preciso del estilo musical	224
6.1.2. Conocimiento informal del estilo musical	245
6.1.3. Conocimiento formal del estilo musical	272
6.2. Resultados del cuestionario sobre preferencias del estilo musical	281
6.2.1. Frecuencia de escucha de estilos musicales	281
6.2.2. Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	327
6.2.3. Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	348

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO 357

7.1. Discusión acerca del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical 358

- 7.1.1. Conocimiento preciso del estilo musical 358
- 7.1.2. Conocimiento informal del estilo musical 360
- 7.1.3. Conocimiento formal del estilo musical 363

7.2. Discusión acerca del cuestionario sobre preferencias del estilo musical 365

- 7.2.1. Frecuencia de escucha de estilos musicales 365
- 7.2.2. Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales 367
- 7.2.3. Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales 369

7.3. Conclusiones generales 370

7.4. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro 375

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 379

ANEXOS 435

- ANEXO 1: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical de Lorenzo & Herrera (2001) 437

ANEXO 2: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical para la validación interjueces	442
ANEXO 3: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical resultante tras su validación	447
ANEXO 4: Carta de presentación a los jueces	451
ANEXO 5: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales de Lorenzo & Herrera (2001)	452
ANEXO 6: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales, para la validación interjueces	456
ANEXO 7: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales resultante tras la validación	461

ABSTRACT AND CONCLUSIONS	465
---------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El propósito principal que persigue esta investigación toma como base la actual necesidad de estudiar cuáles son los conocimientos y las preferencias musicales que muestran los alumnos melillenses de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como cauce de análisis de una de las realidades más presentes en la vida cotidiana de este grupo de población, pues se observan evidentes disfunciones entre las músicas en las que se basa el currículum oficial y el conocimiento y los gustos musicales que aparecen mayoritariamente en el entorno de aprendizaje informal de los adolescentes, en su ambiente sonoro más cercano (Abeles & Cheng, 1996; Marshall, North & Hargreaves, 2005; Megías & Rodríguez, 2001, 2003). Así, en relación con el desarrollo de las preferencias musicales, Zillmann & Gan (1997) exponen que éste queda condicionado por el contexto sociocultural al que pertenece el individuo, en el que se circunscriben principalmente la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y la escuela, apuntando también que la influencia que ejercen la familia y el aprendizaje escolar en los gustos musicales disminuye durante la adolescencia al tiempo que aumenta el influjo del grupo de amigos y los medios de comunicación.

La música ocupa un papel trascendental durante la adolescencia, puesto que acompaña diariamente a los jóvenes, que muestran de forma espontánea sus propias preferencias y gustos a la hora de escuchar determinados estilos musicales alejados de la influencia de la educación formal. Müller (1999) denomina a este fenómeno *auto-socialización musical*, una tendencia que marca la etapa de la juventud en la que el individuo elige su ambiente sociocultural en relación con sus gustos musicales.

Durante la adolescencia, la música popular ejerce una mayor función social que la música clásica y la música tradicional (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000). Varios autores (Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Montgomery, 1996; Wells & Tokinoya, 1998) muestran a los estilos enmarcados dentro de la música popular como los más apreciados por la juventud en todo el mundo. Su principal función es, como su adjetivo implica, social, puesto que está elaborada para gustar a la mayoría de la población, que se identifica más fácilmente con sus mensajes y estructuras, por lo que el acercamiento de los

adolescentes a los estilos musicales que conforman este tipo de lenguaje musical masivo es mayor que hacia cualquier otro.

Cabe señalar que este predominio entre los jóvenes no parece ser lo suficientemente importante para que la música popular se incluya de manera efectiva en la categoría de “música seria”, por lo que si bien dentro de los contenidos de la ESO está reflejada una amplia variedad de estilos musicales, es claramente mayor el uso de las formas y estilos de lo que llamamos música clásica, así como de la música tradicional, dejando de lado estilos como el Rap, Hip-hop, Techno, Heavy, etc.

Tan importante como despertar el gusto y conocimiento por la música clásica, cultivada y experimentada desde siempre en la cultural occidental, es trasladar este mismo interés a la música popular, dada su gran influencia en el entorno social de los adolescentes: en su identidad, el comportamiento, los hábitos, el fracaso escolar y el asociacionismo, entre otros, los cuales forman parte de la convivencia escolar, social y cultural dentro de las sociedades actuales (North, 1999; Silverman, 1991; Zehr, 2005).

Dentro del ámbito académico es fácilmente perceptible que la inclusión y difusión de las músicas denominadas *populares* en la programación escolar oficial no corresponde a la realidad social ni al entorno sonoro que envuelven al adolescente, existiendo claras diferencias entre las músicas que se escuchan en casa y la calle respecto a la escuela (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Por ello, en la última década diversos autores de ámbito nacional e internacional han centrado su interés investigador en conectar estas músicas con el currículo escolar (Arredondo & García, 1998; Byrne & Sheridan, 2000; Campbell, 1997; García & Arredondo, 1997; Hebert & Campbell, 2000; Porta, 1996; Raventós, 1998; Stalhammar, 2000; Walker, 2005), planteando la necesidad urgente de un acercamiento académico a las músicas que forman parte del entorno del alumno desde un posicionamiento más globalizador en el que se consideren los gustos reales de los estudiantes, su esfera vital y el efecto de los medios de comunicación, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Música, así como para motivar a los estudiantes a escuchar música desconocida, comparando los diferentes

elementos musicales (melodía, ritmo, armonía, etc.) de ésta con la música que les resulte más familiar.

Como afirman LeBlanc, Sims, Siivola & Obert (1996), uno de los objetivos más importantes de la educación musical es ampliar el conocimiento y la apreciación de los jóvenes estudiantes sobre los diversos estilos musicales existentes, tratando de que las actitudes hacia los estilos con los que éstos estén menos familiarizados cambien como consecuencia de la exposición y el aprendizaje de otros nuevos en el aula de Música. A esta labor debe contribuir el profesor mediante la apertura consciente hacia los diversos estilos musicales, sean o no de su interés. De este modo, una forma de mejorar la enseñanza de la música en la escuela podría ser la de tomar como punto de partida en el diseño de las programaciones didácticas las preferencias de los alumnos y la apertura hacia nuevas experiencias musicales (Olsson, 1997a).

No obstante, la realidad es bien distinta y estas *otras músicas* son poco significativas para un amplio sector docente, cuya formación es comúnmente más próxima a una música más elitista y alejada del discurso social: la música clásica. Esta circunstancia puede generar fricciones entre el profesor y los alumnos, provocadas por la escasa relación existente entre las preferencias de escucha de éstos últimos y las músicas que conforman los planes de estudios de la ESO que, además, niegan la posibilidad al alumnado de expresar en clase de forma explícita sus gustos musicales.

Tomando este argumento como punto de partida, es más fácil y cómodo para el docente hablar de los estilos musicales conocidos a través de sus años de formación musical, que coinciden con los que aparecen con mayor frecuencia en los libros de texto, que procurar un acercamiento a la realidad sonora del adolescente. Esto ha provocado que el área de Música en Secundaria se centre en la enseñanza de contenidos teóricos e historicistas en torno a la Historia de la Música, en lugar de fomentar el acercamiento hacia la música como una experiencia activa (Pliego, 2001). El resultado es una creciente falta de motivación del alumnado hacia la asignatura de Música, a la que no puede servir de excusa que el resto de áreas de conocimiento de la ESO puedan resultar también poco atractivas para los estudiantes, y, en

ocasiones, un bajo rendimiento académico (Comas & Granado, 2002). Lejos queda ahora el constructivismo como principal abanderado en la enseñanza de la asignatura de Música propuesta por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), que propugnaba una educación musical activa, abierta y participativa (Rusinek, 2007).

A lo anterior habría que sumar la actual situación de inestabilidad de la música escolar provocada por la última reforma educativa, la Ley Orgánica de Educación (2006), y la falta de reconocimiento académico y perspectivas de futuro que tienen los docentes de la asignatura de Música dentro del sistema educativo (Cox, 1999; Purves, Marshall, Hargreaves & Welch, 2005).

Es necesario reflexionar sobre el hecho de que dentro de la educación musical persiste la creencia de enseñar la *buena música* como sinónimo de buen gusto y en referencia a la música erudita que se escucha en las grandes salas de conciertos. De este modo, el resto de géneros musicales son considerados menores, un corpus de música *de segunda*, comercial y carente de esa elaboración estilística forjada a lo largo siglos de evolución del estudio musical. Este pensamiento es erróneo, puesto que no existe la buena o la mala música, existe la música, y la educación musical no puede obviar el enorme valor sociocultural que los diferentes géneros musicales poseen (Swanwick, 2000).

El conocimiento del estilo musical debería transmitirse mediante la reproducción práctica y el estudio de todos los estilos musicales existentes, sin obviar aquéllos cuyas estructuras musicales y sociales provengan de los ambientes habituales en los que se desenvuelve el individuo. Desde la genialidad de Bach hasta el ímpetu de Bon Jovi o el moderno costumbrismo de la música de Estopa pueden ser escuchados y experimentados sin, por ello, renunciar a una explicación académica de los elementos fundamentales que contiene la música (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura) y que aparecen en todos estos estilos musicales.

Lehman (1994) y Mende (1991) señalan que el estudio de los diferentes estilos musicales debe contemplar también los aspectos funcionales de la

música, es decir, el uso que cada individuo puede hacer de ella tomando como base sus necesidades y preferencias.

Aiello (1994) propone tres factores como elementos clave en la determinación y potenciación del conocimiento y el gusto por los diferentes estilos musicales:

- La apreciación intelectual de los elementos musicales.
- La reacción emocional y estética que da como resultado la valoración de las características estilísticas de la música.
- La asociación de una pieza musical con un lugar o acontecimiento específico.

En relación con estos factores, los jóvenes adolescentes (participantes que conforman la muestra objeto de la presente investigación) se inclinan por escuchar uno u otro estilo musical, principalmente debido a las emociones que les evocan, siendo sobre todo las músicas más preferidas las de corte popular (Newman, 2004).

Finalmente, cabe destacar el interés de este trabajo de Tesis por realizar una contribución razonada a la integración de los referentes culturales-musicales de la sociedad actual en la educación musical formal, apuntando propuestas concretas de mejora y acudiendo para ello a las necesarias pautas de investigación musical propuestas por diferentes autores (Myers, 2008; Welch, Hallam, Lamont, Swanwick, Green, Hennessy, Cox, O'Neill & Farrell, 2004).

En definitiva, esta Tesis Doctoral pretende profundizar en el análisis del conocimiento y las preferencias musicales de los estudiantes de ESO, partiendo de un estudio realizado en la Ciudad Autónoma de Melilla desde la hipótesis de que estos estudiantes cubren sus necesidades de consumo cultural-musical influenciados por la realidad que les rodea y no desde el conocimiento que deberían adquirir en la asignatura de Música para tener una formación crítica suficiente de la realidad musical.

Para una mejor comprensión del procedimiento seguido en la elaboración de esta Tesis, se presenta en la siguiente figura un esquema sinóptico de su estructura.

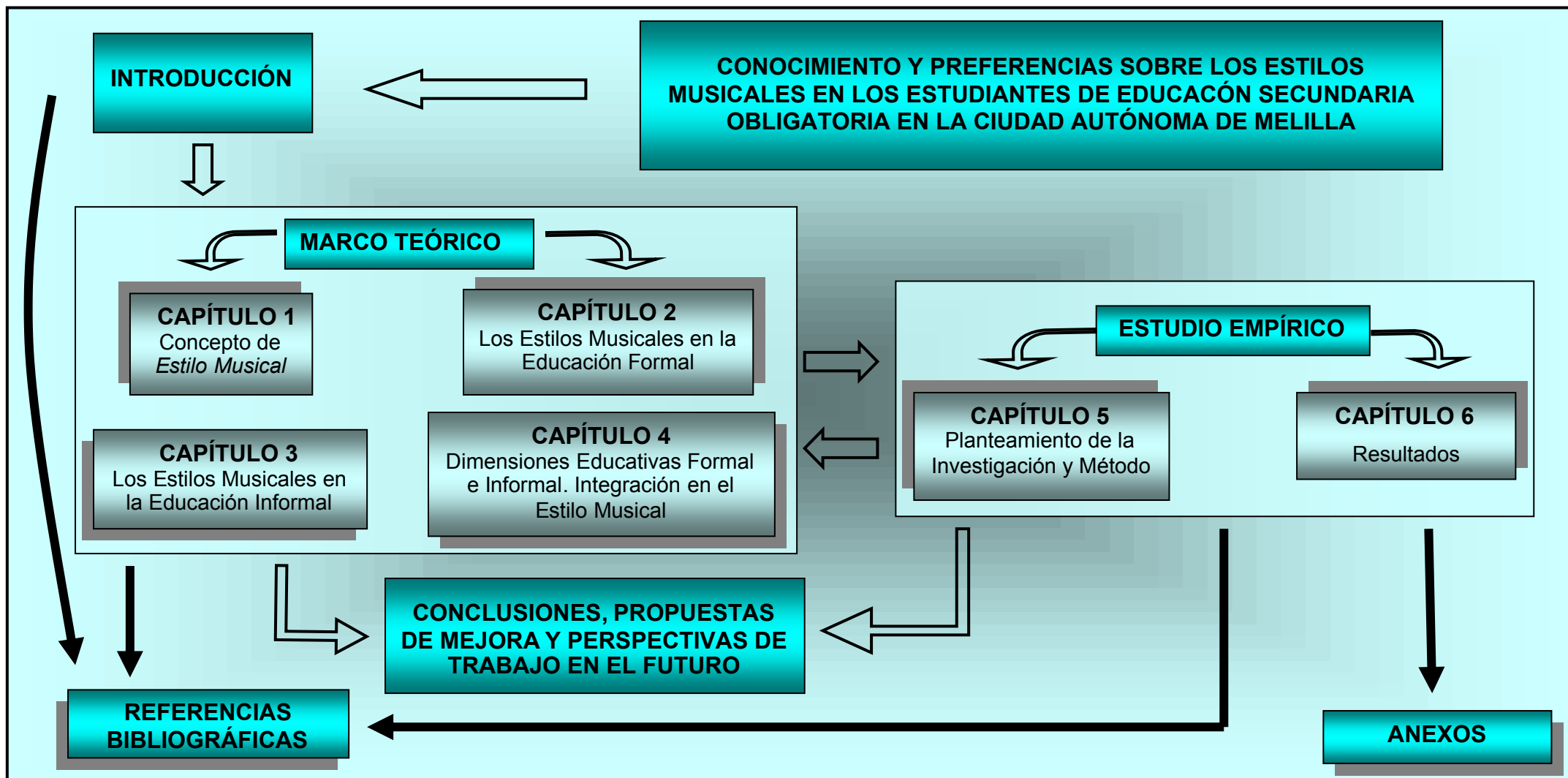


Figura 1. Estructura gráfica de la Tesis: pasos seguidos en su elaboración.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Concepto de estilo musical

En este primer capítulo se aborda el concepto de *estilo musical* con el fin de explicitar su significado y profundizar en él como eje central sobre el que se asienta este trabajo. El primer apartado examina el término estilo desde una perspectiva general; el segundo se centra en el título de este capítulo, empleando los términos musicales específicos necesarios; el tercero enmarca los diferentes estilos musicales, aquí estudiados, en el ámbito de las ciencias de la música.

1.1. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO ESTILO

Una de las características actuales del concepto *estilo* es la pluralidad semántica con que cuenta este vocablo, lo cual exige realizar un esfuerzo de concreción y precisión que permita determinar su exacta ubicación terminológica.

En el lenguaje cotidiano, la palabra *estilo* se utiliza para hacer referencia a modos, maneras, formas de comportamiento, prácticas, costumbres, modas, etc. De forma general, según Minear (2004), el *estilo* muestra tres cualidades básicas: es propio, es específico y se refiere a la forma en que en sí mismo es plasmado. Además, su estructura estaría claramente definida, agrupándose en torno a un orden de patrones afines. Estas características son las que permiten que objetos estilísticos de origen anónimo, realizados dentro de unos mismos modelos, puedan ser relacionados y clasificados dentro del *estilo* a que pertenecen y con un margen de error mínimo.

Boast (1985) expone que el *estilo* remite a una normativa que presenta un orden, una sistematicidad, un método que se materializa en una forma de arte. No pertenece pues a una categoría práctica y observable, sino que el *estilo* debe ser descubierto y descrito (Davis, 1990).

Habitualmente, el *estilo* se asocia con el campo de las ciencias sociales y la historia del arte (Schapiro, 1999). Desde la perspectiva social, se usa este término para ubicar y clasificar objetos, comportamientos y acontecimientos en un contexto específico que permite al sociólogo establecer identidades entre objetos e individuos, o grupos de individuos, ubicándolos en su época (Barnet, 1999).

La mayor parte de estudios sobre el concepto de *estilo* está orientada a delimitar cuál es la situación de éste dentro del contexto socio-cultural, su importancia como herramienta teórico-interpretativa y su relación con las prácticas sociales (Conkey & Hastorf, 1990; Lawler, 2003). Son dos las propuestas que se han dado como válidas para profundizar en la dimensión social del *estilo*. En primer lugar, se ha considerado que el *estilo* presenta un carácter comunicativo, es decir, se trata de un medio de comunicación por el cual se transmite información social. En segundo lugar, se puede diferenciar entre *estilo* como construcción social genérica y *estilo* como realización individual de las normas propias de un autor (Tinker, 2003).

Sobre el carácter comunicativo del *estilo*, opina Escandell (1994) que el *estilo* es el reflejo de la idea del emisor sobre las posibilidades deductivas del receptor, estableciendo una relación entre el emisor y su intención comunicativa con el receptor y sus capacidades interpretativas, donde la forma lingüística es el medio transmisor de dicha relación (ver figura 1.1). Esta exposición llevaría a suponer que la elección del *estilo* no es libre, sino que se enmarca dentro de una determinada idea con unas particularidades específicas.

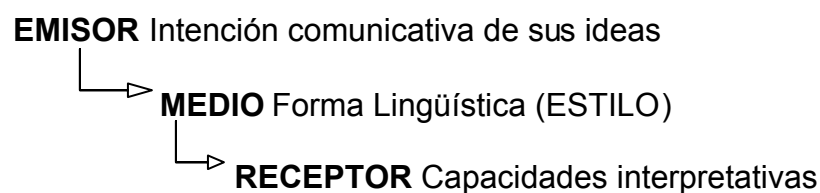


Figura 1.1. Relación entre emisor-medio-transmisor (Escandell, 1994).

Las diferentes aproximaciones teóricas al concepto de estilo presentan cierto carácter subjetivo derivado quizá de su esencia social, del conjunto de percepciones compartidas por la colectividad de un grupo de individuos en una sociedad. Por ejemplo, cuando se relaciona estilo con la noción de arte, se observa que éste último no es un hecho aislado y excepcional en la sociedad, sino que, por el contrario, es una expresión que se halla profundamente entrelazada con varios aspectos de carácter social, como la política y la realidad del grupo que lo origina (Foucault, 1999). Así, afirma Delgado (1988) que, en el caso del arte, el *estilo* supone un acto social dentro del entramado de cualquier formación socio-cultural, lo que permite que sea comprensible dentro del marco de su entorno natural y definido a partir de un criterio estético propio y, en consecuencia, de carácter histórico.

Desde la perspectiva de la historia del arte, el *estilo* es el carácter propio que impregna en sus obras el autor y que refleja la tendencia de éste en su época. También se puede interpretar como la forma peculiar o el conjunto de rasgos originales de una obra de arte.

Partiendo de un punto de vista más individualista, *estilo* es la firma de la personalidad creadora del artista que, al mismo tiempo, muestra rasgos específicos de una cultura transmitiendo las sensaciones y vivencias de su ambiente intelectual y social (Ferne, 1998).

El *estilo* sirvió a los historiadores para el estudio de la historia del arte y la creación de clasificaciones de investigación, catalogándolo y agrupándolo (gótico, barroco, impresionismo, etc.) de manera que se pudieran explicar sus particularidades y cambios a lo largo del tiempo, haciendo posible una mejor comprensión de la obra de arte en sí y del mensaje que su creador quiere transmitir (Minor, 2001). En este sentido, Kubler (1989) señala que el concepto

de estilo, a lo largo de las diferentes épocas, es la forma fundamental de la que se vale el historiador de arte para catalogar y agrupar las obras dentro de cada etapa artística.

Para este autor, cada obra de arte es un fragmento de alguna unidad más grande que contiene componentes de épocas diferentes relacionadas con otras obras de arte, tanto antiguas como nuevas. Estas unidades más grandes, con sus componentes y sus interrelaciones espacio-tiempo, constituyen el llamado análisis estilístico, mediante el cual se clasifican las obras de arte. Todo lo que se percibe en ellas es intencional para forzar su observación como objetos únicos que ocupan un espacio y cuyas propiedades esenciales, es decir, la técnica, la forma y el material, son trascendentales. Desde esta posición, la creación artística no es una representación de una imagen de la realidad, sino un estímulo para ver el mundo de una determinada manera.

Sobre lo anterior, afirma Furió (2000) que el *estilo* tiene un carácter netamente interpretativo por el cual el artista redefine el conjunto de elementos básicos que conforman su estilo para la creación de un elemento. Este carácter implica entonces que el *estilo* es siempre contextual y, por consiguiente, el mensaje que en él se incluye siempre tendrá diversos significados, que dependerán tanto del espacio social donde se realice como del individuo que plasme el elemento material, el artista.

Valdés (1995), por su parte, indica que la forma en que el artista siente, interpreta y expresa los diferentes valores en el arte, en relación con su escuela y el espíritu de su época, constituye el *estilo*, que no sólo es diferente en cada artista, sino que también depende de la sociedad en que se desenvuelve y que tiene que ver también con un conjunto de elementos ordenados de acuerdo con determinados principios que conforman el sello característico de un artista y que otorgan un carácter especial a sus obras, que son, al mismo tiempo el resultado de la etapa histórica en que viven el artista y el grupo social al que pertenece éste.

Maquet (1999) expone que por *estilo* frecuentemente se entiende la manera particular de expresarse de un autor o grupo de artistas en un periodo

histórico, haciendo hincapié en que la historia del arte se basa en el análisis y distinción de los diferentes estilos.

Sintetizando las afirmaciones hasta aquí expuestas, Taine (2000) indica que el *estilo* depende de tres factores principales: obra de arte, artista y medio socio-cultural (ver figura 1.2).

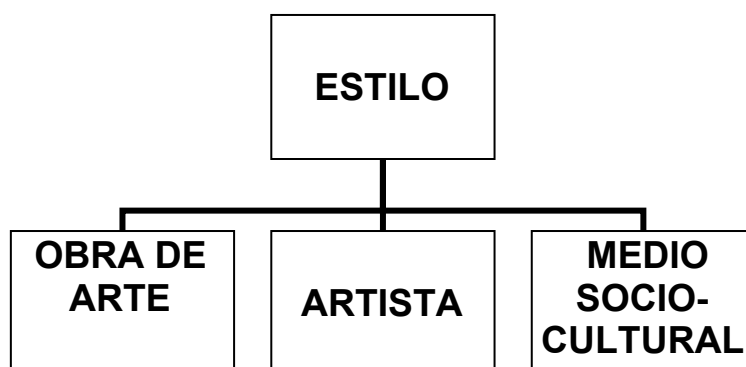


Figura 1.2. Representación gráfica del concepto de estilo (Taine, 2000).

Resulta evidente que es el concepto de arte el que vertebra de manera principal el discurso teórico sobre el concepto de estilo, y es en este contexto donde cada artista emplea su *estilo* propio y lo muestra en todas sus obras. Si se trata de un pintor, tiene determinados coloridos característicos, actitudes, modos especiales de componer y aun los mismos procedimientos de ejecución, es decir, su *manera* de crear. Si es un escritor, se advierten perfiles definitorios entre sus personajes, así como intrigas, desenlaces, efectos literarios, períodos y hasta un vocabulario propio. De esta forma, es posible reconocer quién es el autor de una obra sin firma atendiendo al *estilo* característico de su creador. Además, hay que considerar que el propio artista no es un ente aislado, sino que, como anteriormente se expuso, forma parte de un conjunto más amplio en el cual queda encuadrado junto con la escuela o grupo de artistas de la época, el país al que dicho autor pertenece y el medio socio-cultural que le rodea. Este es el motivo de que para comprender acertadamente una obra de arte sea necesario ahondar en las

costumbres e ideales del país al que pertenece el artista y el momento en histórico en que éste produce la obra.

1.1.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE *ESTILO*

El vocablo *estilo* posee varios significados. Etimológicamente, *estilo* procede del término latino *Stilus*, instrumento afilado usado por los romanos para escribir en tablas enceradas y compuesto en su parte posterior de una superficie ancha que permitía borrar o rectificar lo escrito.

Las primeras nociones sobre el *estilo* fueron escritas en la Grecia clásica y asociaron su significado a la gramática, orientándose hacia el modo sintáctico de plasmar el pensamiento usando determinados modelos de oraciones y figuras. Desde esta aproximación, se podría definir *estilo* como la manera peculiar de escribir o de hablar de un escritor u orador dentro de un conjunto de normas de expresión literaria, que son el instrumento que la crítica utiliza para valorar una obra (Stokstad, 2002). Ésta es la orientación exclusiva que recibió el término desde sus orígenes; no fue hasta el siglo XVII cuando se extendió también a otras artes como la plástica.

Con la llegada del Romanticismo aparece la idea de que lengua y pensamiento forman una unidad y que la lengua es la expresión directa de una determinada situación, de un estado de ánimo, de una voluntad. Bajo esta declaración el concepto de *estilo* adquiere un papel central y preeminente durante este período de la historia del arte, convirtiéndose en un ideal a alcanzar por escritores y literatos.

A partir de esta época, el *estilo* pasó a ser la principal preocupación de los artistas. La innovación estilística se volvió sinónimo de originalidad, de vanguardia, de identidad artística (Maquet, 1999), lo cual contribuyó a acabar con la imagen del arte entendido como oficio que supone unas técnicas con las que realizar un trabajo a partir del que, mediante el esfuerzo, se consigue la maestría artística.

Hubo que esperar hasta el siglo XX para que el *estilo* fuera considerado como objeto de estudio particular a través de la estilística, que analiza el arte

atendiendo al proceso creador del autor, desde la elección del tema hasta la forma de plasmar sus ideas.

Cristal & Davy (1995) plantean el uso de la estilística como método para el estudio de la estructura de la lengua, separándola en varios niveles: fonético, gráfico, gramático y semántico. Además, estos dos autores clasifican las particularidades formales de cada nivel lingüístico, interpretándolas en relación con sus características al mismo tiempo que enfatizando el uso lingüístico propio de los diferentes contextos dentro de una misma cultura.

La actividad artística se plantea, por tanto, como productora de un fraccionamiento entre el concepto y la percepción. La creencia de que se produzca el reconocimiento de la plasmación de las ideas del autor, siendo el espectador el elemento más importante en el proceso de formación de la opinión sobre el arte, forma parte de la propia obra artística. Es necesario centrar la atención de la obra para activar la percepción del público e involucrarle en una serie de implicaciones perceptivas y de comportamiento. Se busca que el espectador tienda a formarse una actitud perceptual distinta frente al mundo. De ahí la insistencia constante de las nuevas manifestaciones artísticas en la relación entre la percepción de un objeto o situación y las ideas previamente asimiladas sobre ella (Bhatia, 1993), algo que nos remite a una justificación cognoscitiva del *estilo*, alejada de las orientaciones sólo estéticas, individualistas o creativas del autor.

El término *estilo* tiene, pues, un uso y evolución relacionados con distintas áreas de conocimiento, entre las que están implicados aspectos de tipo social, artístico, psicológico e histórico.

1.2. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO *ESTILO MUSICAL*

Habitualmente, el significado de *estilo musical* resulta confuso y se suele utilizar como sinónimo de forma musical, género o estructura, circunstancia que exige una aclaración precisa sobre las diferencias entre el concepto de *estilo*

musical y el de *forma musical*, aunque a veces estos aparecerán fusionados o como contenidos separados en las definiciones de ambos conceptos. García (1996), intentando aportar claridad al problema, trata de distinguir estos dos conceptos limitando sus contenidos para una mejor comprensión. Así, la *forma* representa tanto la estructura interna en las obras musicales como el esquema preciso en que éstas se configuran. Las *formas musicales* tienen que ver con los procedimientos, medios y técnicas de composición musical (Ortiz, 2001), mientras que los *géneros* son las diversas pautas de la creación musical. Por su parte, el *estilo* se refiere al conjunto de elementos musicales a través de los cuales se realiza la obra, lo que según Bennett (1998) se puede concretar en la idea de que la palabra *estilo* describe las cualidades características en las que los compositores disponen y presentan los componentes básicos de la música: melodía, ritmo, armonía, timbre y textura.

Es el carácter personal con que se elaboran, mezclan, armonizan y muestran los elementos anteriores lo que hace que una composición asuma el *estilo* característico de su época y dé su lugar de origen, aportando, asimismo, fundamentos de discriminación que conducen a identificar el *estilo musical* propio de cada compositor (Bernal, 2003). De esta forma, el *estilo musical* estaría determinado tanto por la época en que se produjo la obra como por el ambiente en el que se desarrolló y por la personalidad del autor (Aguirre & de Mena, 1992), lo que es fácilmente identificable con la propia noción de *Historia de la Música Occidental*, en la que uno de sus principales criterios de análisis se encuentra en la división en diferentes etapas históricas caracterizadas por su propio *estilo musical* que, mediante un proceso gradual, va evolucionando hasta principios del siglo XX a través de la emergencia de nuevos *estilos* que superan los anteriores (Hargreaves & North, 1999a).

Otra visión más amplia de *estilo musical* la muestra Vignal (2001), que hace referencia al *estilo* como la suma de los rasgos característicos que identifican a un compositor, un período, una tendencia artística, una forma de ejecución musical, etc., y que sirven para diferenciarlo de otros. Dichos rasgos son, por ejemplo: el uso de ciertas células melódicas, armónicas o rítmicas, giros melódicos recurrentes, determinadas formas musicales, interpretación...

y otras muchas de más difícil apreciación. Sin embargo, de Benito & Artaza (2004) afirman que el *estilo* de un maestro y de una época determinada pueden en ocasiones confundirse, puesto que los compositores enmarcados en este ámbito se hallan en una constante evolución que dificulta su pertenencia a unos ideales predeterminados. Este hecho supone una complicación añadida a la hora de comprender la historia de la música como fenómeno estilístico, pues en no pocas ocasiones se busca lo “genial”, la obra cumbre de un artista, dejando a un lado las composiciones menores como algo habitual. Tal circunstancia genera un análisis de las obras como partículas independientes que siguen sus propias reglas, lo que incita a olvidar una clasificación de los compositores por escuelas o épocas.

LaRue (1992), por su parte, manifiesta que al estudiar un *estilo musical* se deben considerar los rasgos característicos de una obra no sólo atendiendo a un período o una época, sino a la manera de escribir del mismo compositor, lo que implica, además de lo ya expuesto, su mundo subjetivo. A esto habría que añadir que para lograr un análisis estilístico con resultados certeros sobre las ideas originales del autor de una obra musical, es necesaria una observación precisa de los elementos del lenguaje musical, desde lo más general a lo particular. Así, se debe asimilar la influencia del sonido y, dentro de él, el timbre, la intensidad, los matices, la textura en los diversos estilos, pero también la armonía, la melodía, el ritmo y lo que LaRue denomina “el crecimiento musical”, la forma en que se elaboran los cuatro elementos citados para que su conjunto nos permita abordar el análisis de cualquier obra musical. Lo que se pretende con este procedimiento es un acercamiento a la obra como creación, descubriendo, a través de sus elementos constitutivos, su originalidad y la vivencia personal de su autor. Por ejemplo, Robatto (2001), mediante el estudio de la vida de un compositor brasileño, muestra que las preferencias estéticas de éste en relación con el *estilo* de sus obras estaban influenciadas por el ambiente donde vivía y trabajaba, además del influjo de las tendencias estilísticas occidentales del momento en que se desarrolla su vida.

Una propuesta de teoría general del *estilo* es la de Meyer (2000), quien aporta un enfoque nuevo y atrevido sobre cómo y por qué cambian los estilos.

Meyer relaciona la creación artística, la crítica y la historia, manteniendo como eje central de su idea que el *estilo* es fruto de elecciones realizadas dentro de unos modelos, ya sean éstos psicológicos, culturales o musicales. Explica este autor que las elecciones compositivas son las que crean lo que se denomina *estilos musicales* y, a partir de los cambios ocurridos en éstas, se generan las historias de la música.

Para Randall (2002), cuando los teóricos de la música y los musicólogos hablan sobre el *estilo musical*, generalmente se están refiriendo a los elementos musicales que permiten la asociación de una pieza musical con un compositor particular, período histórico, país, etc. Mediante el conocimiento preciso del *estilo musical* se puede distinguir la obra de un autor de entre un grupo de obras con un uso recurrente de motivos musicales similares. En consecuencia, el *estilo* de un compositor puede describirse como las preferencias que muestra en la elaboración de sus piezas, así como en la manera de usar los diferentes componentes musicales

Interesante es también la aproximación al estilo musical desde la perspectiva de los estudios socioculturales en relación con la preferencia musical del ciudadano medio, tratando de enmarcar los diferentes estilos musicales dentro de su entorno cotidiano (Mohamad, 2000; Persinger, 2001; Santos, 2003). En estos trabajos, realizados principalmente en Estados Unidos de América, se pone de manifiesto que los elementos musicales específicos del estilo (tempo, ritmo, tono, melodía, armonía y timbre) contribuyen de manera decisiva en la preferencia musical de los oyentes (Finns, 1989; Fung, 1996; LeBlanc, 1982; Teo, 2003). A continuación se muestran los resultados más relevantes de los estudios citados:

1. En relación con el tempo, LeBlanc & Cote (1983) afirman que el tempo rápido y enérgico es el preferido en diferentes estilos musicales (clásico, popular y tradicional). Osborn (1999) defiende estos resultados y añade que la preferencia para los tempos rápidos se incrementa con la edad y que las mujeres muestran una mayor preferencia para los tempos lentos que los hombres.

2. Respecto a otras variables involucradas directamente en la percepción del tempo, Wang & Salzberg (1984), en un estudio realizado con estudiantes, encuentran que éstos discriminaban el tempo del diseño musical. En este sentido, Flowers (1988) afirma que los niños relacionan el tempo rápido y lento con los sentimientos feliz y triste, respectivamente, y que tales asociaciones influyen en sus gustos musicales. Además, Boyle, Hosterman & Ramsey (1981) descubren que los pasajes musicales con un ritmo claramente definido, regular y fácilmente detectable son preferidos a aquellos con el ritmo camuflado e irregular.
3. En referencia al tono, Teo (1998) afirma que las frecuencias más altas son preferidas a un nivel bajo de intensidad.
4. Sobre el perfil melódico, Radocy & Boyle (1997) encuentran que gustan más las melodías cuyas disposiciones son claras y distinguibles y, sobre todo, las que tienen un efecto de redundancia melódica, es decir, la repetición de estructuras musicales similares.
5. En cuanto a la armonía, Rosner & Narmour (1992) indican que los intervalos consonantes son ampliamente preferidos a los disonantes.
6. Por último, Barrett (2000) muestra que existe una mayor preferencia hacia el timbre vocal que hacia el timbre instrumental, concretamente, en la música popular los oyentes prefieren el timbre vocal masculino.

Del análisis de estos estudios se puede interpretar que aunque los individuos participantes no tuvieran un conocimiento amplio sobre qué es el *estilo musical*, sí se pronunciaron sobre qué componentes del mismo les gustan o, por el contrario, les desagradan, afectando esta circunstancia directamente a la preferencia musical que mostraron, lo que puede servir de

orientación para, mediante los elementos musicales elegidos, conocer por qué gusta más un estilo u otro. Además, diferentes especialistas (Deutsch, 1982; McCrary, 1993; Sloboda, 1986; Swanwick, 1988) se han manifestado sobre la importancia de conferir al oyente las herramientas necesarias para una apreciación musical satisfactoria, incluyendo sus peculiaridades compositivas e interponiendo factores tan importantes como la capacidad de atención y la formación musical para comprender mejor el hecho musical y sus estilos. A este respecto, Swarowsky (1989) comenta que la estructura moral y social, junto con el desigual grado de la dinámica compositiva en las diferentes etapas de la historia, son determinantes para la manifestación de un *estilo* artístico.

1.2.1. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO *ESTILO MUSICAL*

El estudio histórico de la música es, en esencia, la historia del estilo musical (Grout & Palisca, 1995), de forma que la evolución de éste debe atender necesariamente a los parámetros que configuran los diferentes planos de construcción del discurso histórico-musical: entorno social, época, elementos constitutivos y escuelas donde se ubica a los compositores.

Es posible establecer divisiones en la evolución del *estilo musical*, atendiendo a categorías de tipo de música (culta, popular y tradicional) asociadas a su vez con los diferentes momentos históricos (ver tabla 1.1).

ESTILOS MÚSICALES	ÉPOCA
MÚSICA CULTA	
Música antigua; Grecia y Roma	586 a. C. hasta 400 d. C.
Música Medieval (Canto Gregoriano)	400 hasta 1450
Música Renacentista	1450 hasta 1600
Música Barroca	1600 hasta 1750
Música Clásica	1750 hasta 1810
Música del Romanticismo	1810 hasta 1910
Música Nacionalista	1850 en adelante

ESTILOS MÚSICALES	ÉPOCA
Música del Impresionismo	Aprox. 1880 hasta 1920
Música Contemporánea del s. XX	1900 hasta 1999
MÚSICA POPULAR	
Música Jazz	1900 en adelante
Música Rock and Roll	1954 en adelante
Música Pop	1955 en adelante
Música Heavy	1965 en adelante
Música Hip-Hop	1970 en adelante
MÚSICA TRADICIONAL	
Música Folklórica (de origen popular)	400 a. C. en adelante
Flamenco	1870 en adelante

Tabla 1.1. Cronología de la historia de la música (Alsina & Sesé, 1994; Bennet, 1998; Cripps, 2001; Grout & Palisca, 1995; Martí, 2000; Martínez, 1999).

1.2.1.1. MÚSICA CULTA

Las primeras manifestaciones musicales históricas, de las que se han conservado unos cuarenta fragmentos escritos de diferentes piezas musicales, provienen de la *Grecia antigua*, que, por su situación geográfica, recibió la influencia cultural de civilizaciones tan avanzadas como la egipcia y mesopotámica. La mitología griega atribuía un origen divino a la música, al mismo tiempo que le otorgaba una gran importancia por su valor educativo y moral. Se creía que afectaba al carácter de las personas y que los diferentes tipos de música lo alteraban de diversas maneras, lo cual se denominó *Doctrina del Ethos*.

La música en Grecia englobaba también la poesía y la danza, de tal forma que en los cultos religiosos, el teatro y las grandes competiciones públicas se asociaba la música con letras y bailes que interpretaban cantores que acompañaban con sus melodías a oradores y bailarines. La música poseía un alto valor estético y era accesible a todos los sectores de la sociedad.

A continuación se enumeran las principales características de esta música (Grout & Palisca, 1995):

- Una concepción netamente monofónica, es decir, una línea musical pura que, a menudo, era ornamentada por diversos instrumentos pero que no se puede considerar como polifonía.
- Una melodía íntimamente vinculada con el discurso, de tal manera que la métrica de los textos se correspondiese con el ritmo musical.
- La ejecución musical basada en la improvisación sobre temas tradicionales, sin una notación musical fija, aunque dentro de unas reglas generales y mediante el uso de determinados patrones musicales.
- Un concepto filosófico de la música, que era considerada un arte capaz de afectar el pensamiento y la conducta humana.
- Una teoría acústica con una fundamentación científica.
- Un sistema de formación de escalas basadas en tetracordios.
- Una terminología musical.

La música griega aportó al *estilo musical*, fundamentalmente, un punto de partida para el desarrollo de la simbología musical y una filosofía de la música entendida como un arte para disfrute del pueblo.

Posteriormente, la música en la *Roma* de la antigüedad no aportó ningún avance significativo, y aunque se cultivó intensamente en todo el mundo romano, su principal característica fue adoptar la teoría y la práctica musical griegas (Ingram, 2002).

En cuanto a la *música Medieval* no popular, ésta queda marcada por un carácter netamente religioso, puesto que, casi la totalidad de obras compuestas están destinadas a la Iglesia Católica. En esta etapa de la historia se rompe con el pasado y se emprende un nuevo camino musical, distanciándose así los compositores de las enseñanzas y descubrimientos musicales de las culturas anteriores.

En la organización social y territorial del medioevo, las luchas entre regiones y feudos eran constantes. En este clima de hostilidad, la institución que más se mantenía unida era la Iglesia, lo que propició la estabilidad necesaria para que floreciese a partir del s. VI d.C. la expansión del cristianismo y surgiese, bajo el papado de Gregorio I, el uso paulatino de la denominación de *Canto Gregoriano* como referencia al canto litúrgico, homófono y en latín que se practicaba en conventos e iglesias y que ha perdurado hasta nuestros días.

El Canto Gregoriano o canto llano se escribía mediante *neumas* (signos empleados a partir del siglo IX) colocados sobre un tetragrama, lo que supone el antecedente de la notación musical actual. Con el tetragrama se crea la primera simbología musical a fin de interpretar lo que el compositor escribe, aunque de forma un tanto improvisada (Cox, 2004). Se atribuye este sistema de notación al monje benedictino Guido d'Arezzo, quien advirtió que la primera sílaba de cada verso de un antiguo Himno a San Juan Bautista se correspondía con una nota musical diferente y que éstas formaban una escala en modo mayor sin el séptimo grado (ver figura 1.3).

IN NATIVITATE S. JOANNIS BAPTISTAE

Hymnum in il Vesperis



UT queant laxis
*RE*sonare fibris
*MI*ra gestorum
*FA*muli tuorum
*SOL*ve polluti
*LAB*ii reatum
 Sancte Iohannes

Para que de modo amplio
 resuenen íntimamente
 tus gestos milagrosos
 al servidor tuyo
 limpia de impurezas
 sus labios pecadores
 San Juan

Figura 1.3. Fragmento escrito en notación neumática del Himno a San Juan Bautista (adaptado de Hoppin, 2000).

Entre las características principales del Canto Gregoriano hay que señalar que es monódico, o sea, con una sola línea melódica en la que no interviene la armonía ni el contrapunto, vocal y sin acompañamiento de instrumentos. Su ritmo es libre, no sometido a la rigidez métrica del compás. La música gregoriana se escribe en función del texto y puede ser de tipo *silábico*, si se canta una nota en cada sílaba del texto, o *floreado*, cuando se cantan ciertas sílabas con varias notas distintas, a veces muy numerosas. Este último estilo, consistente en desarrollar una idea musical apoyada en la pronunciación de una sola sílaba, se llama *melismático* (Randel, 1997).

Las melodías gregorianas se agrupaban en torno a 8 modos denominados *modos eclesiásticos*, en los que se basaba casi la totalidad del repertorio (Mengozzi, 2006). Las formas musicales religiosas más importantes en torno a esta época fueron el tropo y la secuencia.

Durante la Edad Media la música profana captó menos adeptos que la religiosa; no fue hasta el final de este período histórico cuando cobró una especial relevancia como generadora del nuevo *estilo*, el *Ars nova* (Ulrich, 2003a).

La principal aportación de la música de la Edad Media al *estilo musical* fue la creación de la notación musical, precursora del sistema de notación actual.

Llegados al *Renacimiento*, se encuentra en este momento un resurgimiento del interés por la cultura y los valores artísticos de la antigua Grecia, siendo una época de grandes investigaciones científicas, exploraciones y descubrimientos. Musicalmente, los compositores se olvidaron de las normas y técnicas de la música medieval, aunque continuaron utilizando los modos eclesiásticos, tratando de crear un nuevo estilo más libre y expresivo. Es ahora cuando se comienza a desarrollar la armonía, procurando un discurso musical continuo y firme, cada vez más rico y expresivo, y toma auge la polifonía vocal, con un uso frecuente del estilo contrapuntístico. Las principales características de este estilo son (Bennet, 1998):

- Aunque la música se basa en los modos eclesiásticos medievales, éstos se utilizan con más libertad.
- La sonoridad es rica y plena y la música se escribe en un estilo libre y expresivo.
- Los compositores tratan de unificar las líneas melódicas dentro de la textura musical, en lugar de producir contrastes entre ellas.
- Existe un mayor uso de la armonía, de los acordes y de su progresión; las disonancias se tratan con mayor sutileza.
- La música puede tener una textura homofónica o polifónica, utilizando la imitación para entrelazar las líneas musicales.
- Música eclesiástica (sacra): las formas musicales más utilizadas son la misa, el motete y el himno. Algunas piezas son compuestas con estilo contrapuntístico, haciendo uso de la imitación, y están pensadas para ser interpretadas a capella. Se compone también música eclesiástica acompañada por instrumentos.
- Música secular (no sacra): se crea gran variedad de canciones (madrigales, aires, chansons), danzas (pavanas y gallardas) y también piezas instrumentales (fantasías, variaciones, canciones).
- Sobre los timbres característicos de los instrumentos renacentistas, agrupados en familias compuestas por diversos ejemplares de un mismo instrumento pero con tamaños y registros diferentes: violas, flautas dulces, chirimías, sacabuches...

Para el *estilo musical*, la música del Renacimiento supone un avance en el desarrollo de parámetros estilísticos como la polifonía y la armonía. Además, se observa un incremento de la producción de música instrumental que generó, a su vez, la aparición de nuevos instrumentos musicales.

Siguiendo con la evolución de los estilos pertenecientes a la música culta, se utiliza el término *Barroco* para designar la música compuesta aproximadamente entre los años 1600 y 1750. Según la valoración que del Barroco se hizo en la generación posterior (Clasicismo), la música de este período se considera armónicamente confusa, repleta de disonancias, desigual

y muy cargada de ornamentos melódicos. No sería hasta el s. XIX cuando se revalorizase el Barroco (Roldán, 1992).

En cuanto a la sociedad barroca, es el hombre la razón de ser de los intereses colectivos, un hombre sensible en sus pasiones, afectos y fantasías. Se cultiva el lujo y el esplendor, buscando la abundancia y el bienestar. En este nuevo estatus no se concibe el mundo desde la tradición y la fe, sino desde el empirismo y la crítica desde un todo armónico. Científicos como Kepler, Copérnico y Galileo demuestran que la tierra no es el centro del universo. Por su parte, Descartes, Pascal y Spinoza propugnan y enseñan ética y moral mediante la experimentación y el pensamiento. No obstante, las escisiones religiosas y las luchas por el poder crean también incertidumbre social y desorden.

La música barroca presenta una serie de innovaciones estilísticas respecto a la etapa anterior (Ulrich, 2003b):

- La armonía mayor-menor suprime los modos eclesiásticos.
- El bajo continuo constituye la base armónica.
- Con el principio concertante, la voz solista cuenta con un mayor protagonismo.
- La monodia ayuda a la música a plasmar el mensaje del texto.
- El compás se adapta a una métrica regular y se genera un nuevo sistema de compases.
- En cuanto a las formas musicales, se asiste al nacimiento de la ópera y se siguen escribiendo con asiduidad conciertos, suites, fugas, tocatas, etc.

El Barroco confirió al *estilo musical* un desarrollado sistema tonal, una música instrumental perfectamente organizada y un legado de formas y estructuras que posibilitarían el futuro desarrollo musical.

Entre 1750 y 1810, aproximadamente, aparece en la historia de la música la etapa conocida como *Clasicismo*, cuyo apelativo *Clásico* vinculado al ámbito musical ha pasado a definir hoy casi cualquier música sinónima de

música culta, aunque éste, en realidad, se refiera históricamente al período de los siglos V-IV a.C. y musicalmente a la música escrita entre la mitad del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX.

En el *Clasicismo* se ubica la *Ilustración*, que refleja al hombre como un ser armónico y a la humanidad como una sociedad ideal y sin problemas. Esta corriente intelectual presenta como principal característica su defensa de la idea de perfección de la realidad, es decir, se observa el mundo como una organización bella y perfecta. No obstante, la cultura y el arte, que hasta este momento se había subyugado al mecenazgo de la iglesia y la nobleza, cambian de rumbo para ocupar un lugar cada vez mayor en la sociedad burguesa, que traslada sus lugares de ocio a las viviendas privadas y los cafés. Se asiste por primera vez en la historia de la música a la independencia del artista de la alta aristocracia y al nacimiento del concierto público. El Clasicismo, en oposición al Barroco, representa la sencillez, proporción y armonía. El músico toma como principios armónicos medida, número y orden, tendiendo a la objetividad y el equilibrio en sus obras, así, el compositor antes de escribir crea una visión global de la obra en torno a unas formas musicales preexistentes y cambiantes, pues mientras van quedando en desuso la Suite Coral, el Preludio, el Concerto Grosso, la Fantasía o la Tocatta y la Fuga, aparecen, por ejemplo, la Sonata y la Sinfonía.

Las nuevas técnicas compositivas abandonan el bajo continuo y la armonía compleja. Ahora el estilo es homófono o vertical, la melodía es clara y sencilla y los ritmos no buscan el contraste, sino que son regulares y unitarios. Hay un claro predominio de la música instrumental, que alcanza su máximo esplendor en esta etapa (Pestelli, 1986).

El Clasicismo aportó al *estilo musical* una de las más importantes formas musicales, la sonata, que desarrolló plenamente la música instrumental, engrandeciendo y equilibrando la orquesta, y abandonó las complicaciones armónicas del estilo anterior adoptando una nueva forma más sencilla y comprensible de escribir, lo que desencadenó que por primera vez la música culta no tuviera una finalidad principalmente elitista, sino que fuese accesible a todos los sectores sociales.

La siguiente etapa en la evolución del *estilo musical* fue el *Romanticismo*, una corriente artística que se dio principalmente en la literatura y la música, cuyo ideal era el pleno desarrollo de los sentimientos y del individualismo sobre la razón y la voluntad.

Coincidiendo temporalmente con el final de las guerras napoleónicas y un entorno revolucionario, el Romanticismo enfatiza en el individuo y su entorno histórico, concediendo importancia al pasado de cada región, a su idioma y su folklore, que conforma el espíritu del pueblo. Esta forma de pensar sería el origen de los movimientos nacionalistas del siglo XIX.

En la música, el Romanticismo fue un movimiento cargado tanto de subjetividad como de reflexión, centrado en la personalidad, las emociones y los sentimientos. La melodía romántica fluye de la expresión íntima del compositor, no sujeto a ninguna norma, excepto a las que él mismo acepta someterse, y totalmente desligado de la alta aristocracia. Las composiciones de este período están dirigidas a un público mayoritariamente burgués, que llena los teatros y las salas de concierto. Por otra parte, es la época de los grandes virtuosos, lo que se plasma en composiciones destinadas a los instrumentos tradicionalmente brillantes en su ejecución: el violín y el piano.

Si bien el Romanticismo no rompe abruptamente con el lenguaje musical característico del Clasicismo, sí se distingue de este último concediendo mayor importancia a determinados elementos musicales diferenciadores, como la atención a una sonoridad más rica y brillante; un enriquecimiento de la armonía mediante el uso de cromatismos, modulaciones y disonancias rápidas; así como del aumento de la plantilla orquestal.

El compositor romántico busca la originalidad con el fin de crear una obra perdurable para su disfrute en el futuro. Indistintamente, su vínculo con las demás artes, en especial con la literatura, genera un mayor interés por la música programática, empleándose formas musicales como el Poema Sinfónico o la Obertura de concierto (Einstein, 1986).

Como se ha expuesto, el Romanticismo legó al *estilo musical* una nueva visión del artista, quien escribe sus obras como una expresión personal de sus sentimientos, alejado del encorsetamiento formal y social de épocas

precedentes. Esta libertad creativa supone el núcleo mismo del pensamiento romántico, y el artista la emplea como vehículo de independencia para escribir las obras musicales que en cada momento de su vida cree oportunas.

Una consecuencia natural del Romanticismo fue la *música Nacionalista*, que aparece en la segunda mitad del siglo XIX y se extiende rápidamente por los países sin una tradición musical culta, los cuales encontraron en sus raíces folklóricas la exaltación de los hábitos de sus naciones frente a la tradicional y constante importación musical de los países más potentes: Alemania, Italia y Francia. Fue en naciones periféricas de Europa donde principalmente triunfaron las ideas nacionalistas, que llevarán a éstas a librarse de la dominación cultural de otros países, coincidiendo con el final de la opresión napoleónica.

Las motivaciones básicas de los movimientos musicales de carácter nacionalista consistieron en recoger leyendas populares, folklore y melodías de carácter popular, para buscar en ellas inspiración creativa y constituirse en un aliado de aspiraciones políticas de tipo nacionalista. Los compositores de esta corriente tratan de crear un espacio de autonomía compositiva en la tradición de la música occidental, aportando todo lo que de particular tienen las costumbres musicales de sus pueblos a fin de reafirmar la personalidad de su patria. Como se ha expuesto, estas circunstancias propiciaron un uso político y social de la música, aunque en algunos lugares se dio la situación de que fue una base social de carácter nacionalista la que potenció la expresión artística y musical (Torres, Gallego & Álvarez, 1984).

La música Nacionalista consiguió hacer todavía más rico el *estilo musical* del período romántico, confiriéndole un protagonismo propio del acervo popular, con el cual se pueden identificar los miembros de una misma sociedad, y dotándolo de melodías y ritmos que permiten una nueva sonoridad a la música.

A finales del siglo XIX se sitúa el *Impresionismo musical*, apelativo que tiene como origen el movimiento pictórico coetáneo y de ese nombre. Se trata de un arte de evocación, que, frente al sentimentalismo del Romanticismo, se traduce, en términos sonoros, en la emoción experimentada por el artista ante la naturaleza o, incluso, ante otra obra de arte. Se da una

revalorización de los elementos específicamente artísticos y de su capacidad para provocar, por sí mismos, una impresión en la sensibilidad del sujeto. Esto implica, en realidad, una tendencia hacia la abstracción que las demás artes corroboran en ese momento con su acercamiento a la música. Sin embargo, en este tiempo en la música cuenta, sobre todo, su valor puramente sonoro, siendo los títulos que reciben las composiciones musicales una indicación que se hace al oyente para conducirle hacia un plano en que le sea más fácil la comprensión de unos valores musicales hasta entonces inéditos, al tiempo que sirven como aclaración complementaria.

Musicalmente, lo fundamental es, de una parte, el empleo de muy diversas escalas modales, además de los tradicionales modos mayor y menor de la armonía tonal clásica; de otra, el empleo de los acordes por su puro valor sonoro, como entidades independientes, y no por su función dentro de un contexto tonal. En cuanto a la melodía, se suprime toda estructura simétrica, toda construcción melódica dividida en frases o períodos con un número fijo de compases que, a su vez, se sujeten a estructuras armónicas más o menos estereotipadas. En las formas se opta por construcciones extremadamente libres que huyen de los esquemas tradicionales. En cuanto a la escritura instrumental, en el piano se añade un uso revolucionario del pedal y un refinamiento exquisito en la búsqueda de sonoridades nuevas; en la orquesta, se huye de las mezclas, se individualizan los timbres no fundiéndolos, sino dosificándolos, equilibrándolos y generando un gran colorido orquestal (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993).

La música Impresionista concibió en el *estilo musical* el inicio de la ruptura con la tonalidad, las formas y las estructuras propias de antaño, para aventurar un futuro musical más inmediato. Su principal legado fue el colorido particular de un repertorio basado en el refinamiento de la sonoridad.

Para concluir con la evolución del estilo en la música *culta*, se abordará la *música Contemporánea* del siglo XX.

Es difícil generalizar al hablar de esta etapa, sobre todo en su segunda mitad, puesto que las tendencias emergentes se asocian a contextos individualizados. Por ello, se intentarán plasmar las diferencias estructurales

más significativas que generaron una nueva perspectiva musical y que perduran hasta nuestros días.

El principio del siglo XX se caracterizó por un aumento del estado de tensión internacional, con el afloramiento de estados dictatoriales en Rusia, Italia y Alemania, así como el inicio de una depresión económica a nivel mundial. También es significativo el enorme avance social y tecnológico que repercutió de forma positiva en la cultura. La radio, la televisión y las mejoras en las grabaciones difundieron la música a todo el planeta, incrementando la audiencia de muchas composiciones, desde el Barroco al Romanticismo.

Según Morgan (1994), las características musicales más importantes de este período son las siguientes:

- Variedad y crecimiento de los estilos musicales.
- Florecimiento de diversos movimientos que usan los avances musicales de principios de siglo en estilos superados (neoclasicismo).
- Ruptura musical con el pasado: aparición del atonalismo y el dodecafonismo.
- Regreso a etapas anteriores como reacción frente al nuevo sistema de composición (neorromanticismo).

En cuanto al lenguaje y estructura de la música, la melodía del siglo XX es un ingrediente secundario y aparece en fragmentos breves con grandes saltos e intervalos cromáticos y disonantes. Hay una búsqueda de las músicas de distintas partes del mundo para su uso y transformación en motivos melódicos o rítmicos. En la armonía se busca la disonancia, evitando la consonancia por completo. La música puede ser politonal o atonal. Los ritmos usan métricas poco frecuentes ($7/8$, $3/16$,...), con constantes cambios de compás, polirritmias, e incluso se juega con la desaparición del compás. Se experimenta con los timbres de los instrumentos, produciendo todo tipo de efectos sonoros (Grout & Palisca, 1996).

La música Contemporánea ha significado un cambio radical en el *estilo musical*, que ha visto cómo se han dejado de lado las pautas de escritura desarrolladas a lo largo de una evolución musical secular, para ver nacer una nueva situación de libertad absoluta. Todo se contempla como arte y la diferencia entre sonido y ruido es, en ocasiones, imperceptible.

1.2.1.2. MÚSICA POPULAR

Para comenzar la evolución estilística de la música popular del siglo XX, se partirá de la *música Jazz*, puesto que fue la primera en manifestarse como tal.

De la diversidad cultural que se dio cita en torno a EEUU a principios del siglo XX, emergió un nuevo tipo de música llamada *Jazz*. Su origen geográfico podemos encontrarlo en Estados Unidos, hogar de acogida para inmigrantes de toda Europa así como de esclavos embarcados del sur de África para trabajar en los campos de algodón, quienes llevaron con ellos sus culturas musicales ancestrales. El Jazz surgió del cruce entre culturas, siendo en principio una música circunstancial nacida de canciones de trabajo en el campo, en donde los esclavos africanos narraban los hechos cotidianos de las penurias del trabajo y su condición social en ellas. Con el curso del tiempo, estas canciones iban siendo asimiladas por esclavos ya nacidos en América al mismo tiempo que se familiarizaban con las formas y sonoridades propias de las músicas europeas (Fordhman, 1994).

Desde sus comienzos, el Jazz ha generado diversos sub-estilos, como se aprecia en la tabla 1.2, lo que entraña una gran dificultad a la hora de realizar una descripción musical que se adapte a todos ellos, no obstante, pueden englobarse en torno a determinadas características de tipo formal.

RAGTIME	ESTILO NUEVA	ESTILO				FREE		JAZZ
BLUES	ORLEANS	CHICAGO	SWING	BEBOP	COOL	JAZZ	FUSION	CONTEMPORÁNEO
	DIXIELAND							
1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980

Tabla 1.2. Cronología del Jazz (adaptado de Fordhman, 1994).

En general, el Jazz tradicional se basa en la adaptación de melodías populares o propias a progresiones de determinados acordes. El músico improvisa ajustándose a la progresión de los acordes y éstos se repiten tantas veces como se desee a medida que se incorpora cada nuevo solista. Otras particularidades estilísticas del Jazz son (Murray, 2004):

- El uso de glisandos, portamentos y variaciones de tono.
- Generación de efectos sonoros, como gruñidos y gemidos.
- La utilización de ritmos caracterizados por una sincopación constante.
- Desarrollo del *swing*; pulso rítmico único del Jazz que se manifiesta en las complejas relaciones entre notas largas y breves.
- Empleo de la escala de Blues:



- Una agrupación típica con una sección rítmica, formada por el piano, el contrabajo, la batería y una guitarra opcional, a la que se pueden añadir instrumentos de viento: saxofones, clarinetes, trombones y trompetas.

La voluntad de crear un sonido personal de color tonal con un sentido del ritmo y forma individual, con un estilo propio de ejecución y unas canciones cuyas letras enfatizan en los valores de la sociedad a la que pertenece, son las aportaciones más notables del Jazz a la evolución del *estilo musical*.

En torno a 1954, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, surgió la *música Rock and Roll* (mecer y rodar) como un fenómeno social de masas que cambió los valores e ideales de los jóvenes norteamericanos, ávidos éstos de encontrar su identidad como colectivo. Este movimiento marcó a toda una generación de adolescentes que se desmarcaron de los gustos de sus padres y crearon su propia forma de vida. El Rock and Roll tuvo una carga más moral que musical, provocando con sus letras, su actitud antiautoritaria, su explosión de sentimientos y sus ritmos violentos una gran revuelta popular. Su música hablaba de cosas acerca de la vida de los adolescentes, quienes por primera vez se identificaban con un estilo musical que adoptaron como propio. Esta nueva música nacía de la fusión de los diversos estilos de la música popular americana, como el Rhythm and Blues, el Gospel, el Country and Western y, sobre todo, el Blues, esencia y base del nuevo estilo. El instrumento estrella de esta música, tanto melódica como rítmicamente, fue la guitarra, a menudo acompañada por el saxofón, que intervenía después de cada frase cantada (Guillot, 1997).

La música Rock and Roll llegó a unas masas que aclamaban y acosaban a sus estrellas poniendo en contra a generaciones de padres e hijos, lo que provocó una enorme convulsión entre los partidarios y los detractores de esta música. Se atisba, por primera vez en la historia, el poder social que puede ejercer un determinado *estilo musical*, basado en el mensaje inserto en sus canciones, apoyado en un lenguaje musical rítmico y trasgresor, que sigue vigente en nuestros días.

En contraposición al Rock and Roll, apareció la *música Pop*, más liviana y menos comprometida, que en parte era como la versión sosegada y tranquila del Rock and Roll. Con un espíritu netamente sexista, sus principales promotores fueron las compañías de discos, que observaron cómo las chicas adolescentes de entre 14 y 17 años compraban muchos discos, lo que les

auguraba un alto índice de beneficios si eran capaces de vender sus productos a este sector. Con este objetivo contrataron compositores que escribieran canciones sobre las preocupaciones de los adolescentes y se ocuparon de promocionarlos en la radio y la televisión. El éxito estuvo garantizado desde el principio. Si bien musicalmente el Pop era menos innovador, ambicioso y, en ocasiones, carente de fuerza que el Rock and Roll, el mensaje de sus letras, fundamentalmente enamorarse y pasarlo bien, fue suficiente (Cripps, 2001).

La música Pop ha aportado al *estilo musical* una nueva fórmula de comercializar la música dirigida masivamente al público femenino y ha conseguido que ésta genere valores muy rentables para las compañías discográficas, sin importar su valor intrínseco.

Siguiendo la cronología que aparece en la figura 5 de este apartado, se describe a continuación *la música Heavy*. Esta tendencia, con características propias a partir de un endurecimiento y radicalización del Rock, surgió a finales del siglo pasado. Dirigida al público, no a la industria discográfica, su finalidad es la de transmitir tanto música como ideas. Está concebida para ser interpretada en directo, de manera que la conexión con el público sea total. La estructura de sus canciones comienza con una introducción suave seguida de una explosión de sonido con el tema principal enlazado con un espectacular solo de guitarra eléctrica. La potencia sonora es una de las características principales de este género, junto con el virtuosismo distorsionado de la guitarra eléctrica, voces desgarradas, actitudes provocadoras y el supuesto satanismo que se les asocia. Los temas de sus letras tienen que ver con la mitología, las leyendas, las historias de otras culturas y épocas (de pueblos bárbaros, de piratas, de personajes fantásticos, medievales...), que contribuyen no sólo a expresar descontento sino, también, a buscar una idealización de la realidad. Su formación básica se compone de guitarra solista, guitarra acompañante, batería, bajo y voz, si bien en ocasiones se acompañan por un teclado y toda clase de efectos sonoros grabados para magnificar el estruendo de sus interpretaciones. Pero, sin duda, su principal aporte ha sido la estética que ha creado, tanto en los componentes de los grupos como en sus seguidores. Su indumentaria habitual es llevar el pelo largo, ropa de cuero con tachuelas de

metal, pantalones vaqueros elásticos, pañuelos atados en la cabeza o en las muñecas, muñequeras y brazaletes de cuero negro repletos de pinchos de metal, enormes cinturones también de cuero negro con tachuelas, cadenas, pendientes, grandes colgantes, amuletos, zapatillas deportivas y, sobre todo, camisetas negras con dibujos maquiavélicos y el nombre de sus grupos estampados en ellas. A esta larga lista hay que añadir el consumo de drogas y alcohol (Martínez, 1999).

En resumen, como fenómeno musical, el Heavy ha legado al *estilo musical* su provocación, ideología religiosa, virtuosismo, demostración de fortaleza, compromiso con la sociedad y la crítica al sistema. Si bien, su aporte más notable quizá haya sido la creación de una estética revolucionaria en el mundo moderno, desmarcándose de su sociedad y sus valores.

Para concluir con este apartado de la música popular, se muestran a continuación las características principales del estilo *Hip-Hop*.

El término Hip-Hop no sólo se define como un género musical, sino también como una cultura urbana que abarca otras expresiones artísticas relacionadas como la danza y la pintura (Breakdance y Graffiti). Surgió en los años 70 en los barrios de Nueva York para plasmar la marginalización, falta de oportunidades de empleo, opresión cultural e identidad de la comunidad afro-americana y caribeña. Es la voz de una nueva generación que simboliza las tensiones y contradicciones de un estamento social secundario, que intenta abrirse paso en una ciudad cosmopolita. A menudo, es sinónimo de cultura de barrio, ropa ancha, zapatillas de deporte enormes sin atar y equipos de sonido con un bajo potente y repetitivo. Musicalmente se basa en decir frases sobre una parte instrumental que se obtiene, en un principio, de discos antiguos. El desarrollo de esta técnica llevó a crear una manera de alargar las partes instrumentales o de percusión de las grabaciones e incluso a crear nuevas composiciones utilizando dos platos giratorios y un mezclador de pistas. Los mensajes que transmiten en sus canciones son de dos tipos, protestas y propuestas, con el objetivo de difundir los problemas del grupo social al que pertenecen (Ross & Rosse, 1994).

La aportación del Hip-Hop al *estilo musical* es, por una parte, literario y, por otra, la creación de una cultura en torno a un género musical. Lo que importa es el mensaje de la letra de sus canciones, que, utilizado como protesta al sistema, combina elementos del discurso, la canción, el baile y la visualización, para llamar la atención, inicialmente, sobre los problemas de la comunidad afro-americana.

A modo de conclusión, se puede indicar que lo más significativo en los diversos géneros de la música popular es su contenido literario, esto es, sus letras como instrumento de difusión de sus ideas, más que el valor intrínseco de su música, fiel reflejo de su contexto social y factor de influencia en amplios sectores de éste.

1.2.1.3. MÚSICA TRADICIONAL

Para desarrollar el siguiente epígrafe es necesario apuntar que el término *tradicional* se suele asociar, en no pocas ocasiones, a algo añejo, antiguo, arcaico, inclusive en desuso; no obstante, es una realidad que dentro de las distintas comunidades del mundo ha surgido desde fechas recientes la necesidad de mostrar y exportar sus orígenes, su identidad nacional, su arte, su cultura y sus costumbres, en definitiva, las raíces primigenias de cada grupo de personas, sus tradiciones, en una sociedad que tiende cada vez más a la globalización. En este contexto, la música tradicional, transmitida de generación en generación, es portadora del acervo popular y presenta la capacidad de permitir al oyente distinguir las melodías autóctonas propias de diferentes partes del mundo (Sommers, 2001).

Desde el ámbito de la etnomusicología, el estudio de la música tradicional se ha orientado a delimitar cuáles son sus orígenes, qué función cumple dentro de la sociedad o qué relación existe entre este tipo de música y la danza (Myers, 2001). De forma que, dejando a un lado la influencia de la música escrita de tradición occidental, parece que la música tradicional está estrechamente ligada al colectivo social al que pertenece y definida por unos rasgos particulares que ofrecen la posibilidad de su estudio atendiendo al

conjunto de las características amplias de la tradición que le da sentido (Nettl, 2001).

Los diferentes estilos musicales pertenecientes a la música tradicional se enmarcan dentro de las músicas que se transmiten por tradición oral y que, con un uso que abarca diferentes actividades (danza, baile, canción...), tienen su origen en las primeras manifestaciones artísticas de la humanidad, llegando hasta el momento actual mediante la transmisión individual y colectiva de las diferentes comunidades del mundo en las que se interpretan (Díaz, 1997). Cuando se habla de *música folklórica* se hace referencia a este tipo de música. De carácter popular, compuesta mayoritariamente por individuos anónimos, se muestra en diferentes formas y con características esenciales a una sensibilidad y a una cultura propia de la sociedad en la que se encuadra.

El estilo de la música tradicional se ha desarrollado con la acumulación de un repertorio que toma como base la peculiaridad musical de la zona, cuyos cantos y melodías han evolucionado influenciados por otras tendencias y modas, así como por la particular visión de la música de sus intérpretes. Sus melodías sencillas se estructuran en canciones, siendo la voz su principal instrumento musical. En ocasiones, a lo largo de la historia, las características de la música tradicional se han asemejado a las de la música culta (Lambeck, 1997).

Es una tarea ardua hablar de música folklórica en un sentido amplio, pues se deberían abarcar las melodías y expresiones musicales de todas las partes del mundo. Por esta razón, la aportación de este género al estilo musical es la representatividad del colectivo al que pertenece, otorgándole una personalidad particular propia de su patrimonio cultural.

A continuación se exponen las características representativas de la música tradicional española de mayor difusión internacional, el *Flamenco*. Sus antecedentes más actuales se sitúan alrededor de 1820, con el surgimiento de fiestas flamencas en las que se integraban la población gitana y los andaluces de los pueblos occidentales de la región, si bien sus orígenes parecen remontarse varios siglos atrás (Álvarez, 1993). Creado sobre bases folklóricas, canciones y romances andaluces, enfatiza su carácter popular y propio del

pueblo andaluz a través de composiciones anónimas y personales. Es, además, baile, arte y toque de guitarra, aunque su principal transmisor es el cante jondo. La sonoridad de la música flamenca es una combinación de voz y guitarra cuyas raíces se encuentran en el estilo de canto tradicional del sur de España (Ortiz, 2005).

La especial relación del principal instrumento no vocal en el flamenco, la guitarra, con el cante no guarda, sin embargo, paralelismo con las melodías acompañadas de la música culta, regidas por las reglas de la armonía clásica occidental. A pesar de que los acordes de la guitarra aportan una sonoridad armónica vertical, la relación de la armonía de la guitarra con la melodía del cante flamenco está muy influenciada por la sonoridad frigia española, dentro de la práctica folclórica tradicional. Habitualmente, las canciones del flamenco están escritas en los modos mixolidio y frigio, aunque sin obviar en ocasiones las tonalidades mayores y menores. En cuanto al ritmo, el compás está en función del fraseo musical, aplicándose ritmos binarios, ternarios, compuestos y de amalgama (Torres, 2002). Algunas de las formas musicales de este estilo son el Fandango, la Seguiriya, el Zorongo, las Soleares, las Malagueñas y un largo listado que conforma un arte representativo de nuestro país.

El flamenco es una seña de identidad cultural española desde hace más de un siglo, una forma de exportar nuestro arte autóctono, que goza de un reconocido prestigio en todas partes del mundo, representativo del sentir de los habitantes del sur de España y cuyas canciones y tonadillas han sido motivo de inspiración de grandes compositores clásicos, como, por ejemplo, Manuel de Falla en su obra *El amor brujo* (Gallego, 1987).

1.3. CLASIFICACIÓN DE LOS DIFERENTES ESTILOS MUSICALES

Para finalizar este Capítulo 1, resulta necesario aclarar el uso de una serie de términos que se han venido utilizando hasta aquí y que continuarán empleándose a lo largo de este trabajo de Tesis, lo cual permitirá situar correctamente los distintos estilos musicales en cada momento y caso.

Prieto & Fernández (2000) y Schwartz & Fouts (2003) exponen que las diversas músicas existentes pueden pertenecer a diferentes categorías, a lo que se suma Martí (2000) cuando afirma que en el ámbito musical presente en nuestra sociedad debemos distinguir la música culta, de la popular y la tradicional. Esta tripartición se considera un punto de partida para la investigación musicológica y condiciona metodologías, valores e intereses de estudio.

La música culta, también llamada *seria*, es aquella que cuenta con mayor presencia y tradición en la educación normalizada y nos remonta a algunos siglos atrás; la tradicional es aquella que los investigadores dotan de *valor folklórico*; y la popular, no tradicional, urbana, etc., está formada por todas las otras músicas que no son ni una cosa ni la otra. Esta clasificación no se cimienta en razonamientos sólo musicales, sino que se tienen en cuenta también criterios contextuales de tipo sociocultural marcados por la naturaleza de su ideología, lo que induce a la reflexión de que se trata del producto de una dicotomía culto/popular orientada hacia un pensamiento social clasista entre capas altas y bajas, mientras que el componente que justifica la idea de *músicas tradicionales* está en la dirección de las ideologías de porte nacionalista. El principal dilema es que la visión general de la música desde los diferentes estamentos académicos se centra en la música occidental de tradición clásica (culta), ignorando y desvirtuando los otros tipos de música tanto para su investigación como para el ámbito de la educación (Martí, 1998).

No obstante, con el fin de englobar los diferentes géneros musicales en los que se asienta este trabajo, será seguida esta categorización, empleando el

término música *culta* para hablar de la música clásica, música *tradicional* para designar a las músicas propias, autóctonas, de cada región o lugar del mundo y música *popular* para hacer referencia al resto.

1.3.1. EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS DE LA MÚSICA

La multiplicidad de estilos musicales posibles emana directamente del carácter multifacético de la música en sí misma, cuya realidad actual ofrece una compleja clasificación a partir de las Ciencias de la Música o Musicología (encargada del estudio científico de la Música en todas sus vertientes) (Martín, 2001). Así, al catalogar la amplitud de significados que puede tener la Música, aparecen enseguida aproximaciones de diferentes áreas de conocimiento (historia, psicología, derecho, antropología, filosofía...), en las que cabe ir añadiendo nuevos niveles de clasificación a partir de nuevas manifestaciones musicales que genera la evolución de la sociedad y la propia música.

Según Martín (2001), el fenómeno de la música puede y debe cultivarse desde varias perspectivas, puesto que en ella hay involucrados aspectos de tipo histórico, psicológico, social, cultural, funcional, estructural, estético, simbólico o físico.

Un punto de vista esquematizado del razonamiento precedente se muestra en la siguiente tabla:

CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA MÚSICA	
MUSICOLOGÍA HISTÓRICA Organología Iconografía Práctica musical Ciencia de la notación Ciencia de las fuentes Biografía Ciencia de la composición Terminología Estilística	MUSICOLOGÍA SISTEMÁTICA Acústica musical Fisiología de la voz Fisiología de la ejecución instrumental Psicología de la audición Psicología de la música Sociología de la música Pedagogía musical Filosofía de la música Estética musical Etnomusicología
MUSICOLOGÍA APLICADA Construcción de instrumentos Teoría musical Crítica musical Tecnología musical Legislación musical Programación y gestión musical	

Tabla 1.3. Clasificación actual de la Musicología o Ciencias de la Música (adaptado de Lorenzo, 2002; Martín, 2001; Ulrich, 2003a).

De la información que se deriva de esta clasificación se puede apuntar que el estilo es probablemente el parámetro musical que más divergencias presenta, siendo diversas las variables a las que se puede recurrir al asociar una categoría estilística a un compositor o a una obra en concreto, puesto que en ésta se circunscriben aspectos históricos y temporales, geográficos, de evolución y circunstancias personales del autor, modas musicales de cada época, etc., que involucran un gran esfuerzo en clasificar solamente las

composiciones pertenecientes a cualquier período de su historia. La dificultad es aún mayor en la música del siglo XX debido a la diversidad de géneros existentes (Marco, 1983).

Así mismo, hay que apuntar que una dificultad añadida representa el hecho de que el acercamiento de la música a los criterios de investigación científica sólo se ha producido en fechas recientes en comparación con otras disciplinas clásicas basadas en la fundamentación empírica y/o experimental (Chailley, 1991; Kerman, 1985). Ahora bien, en el momento actual el desarrollo científico de la música en nuestro país ha experimentado una notable mejora.

Por último, se constata que los estilos musicales a lo largo de la historia de la música han estado influenciados por aspectos como las tendencias de su época, las modas o la subjetividad de sus creadores, y han cumplido una labor indiscutible como elemento de distinción de la diversidad de culturas y sociedades del mundo en las que se circunscriben sus colectivos sociales.

CAPÍTULO 2

Los estilos musicales en la educación formal

En este segundo capítulo se examina el modo en que los estudiantes adquieren conocimientos musicales en el marco de la enseñanza reglada de la música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en qué medida esta enseñanza formal participa en sus gustos y preferencias de escucha y elección musical, teniendo presente el hecho de que, con frecuencia, no hay una relación directa entre los estilos musicales con mayor presencia en el currículum escolar, los libros de texto de la asignatura música en la enseñanza secundaria y las músicas que realmente forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes en esta etapa educativa obligatoria.

Vilar (1998a), a partir de un trabajo de análisis de la presencia de la música culta, tradicional y popular en diferentes libros de texto españoles de educación secundaria, apunta que la mayoría de los manuales analizados desarrolla el currículum de la música en este nivel educativo tomando como base principalmente la música culta, seguida ésta de la tradicional, a bastante distancia, y, en último lugar, la popular.

En relación con lo anterior, no pretende este trabajo menospreciar el innegable valor formativo de la música clásica en el marco escolar, aunque es hoy una realidad que la música más próxima a los jóvenes de educación secundaria es la popular, con la que igualmente es posible enseñar los contenidos del currículum oficial, fomentando al mismo tiempo la diversidad musical y aprovechando el mayor interés que puede despertar ésta para crear un mejor ambiente de motivación a la participación musical en el aula (Sesé, 1998).

Por último, se desarrollan en los diferentes epígrafes que conforman este capítulo las consecuencias que para el área de música, su currículo y temporalización han tenido y están teniendo las últimas reformas de mayor importancia en sistema educativo español, desde la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hasta la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que comenzó con la aplicación de su calendario dispuesto para la Educación Secundaria Obligatoria a partir del año académico 2006-2007.

Es necesario puntualizar que las diferentes reformas educativas proyectadas desde que en 1990 la LOGSE entrara en vigor no han sido instituidas en su totalidad, siendo ejemplo de esta circunstancia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que antes de su puesta en marcha fue ya modificada por el Real Decreto 1318/2004, mediante el cual se cambiaba el calendario de aplicación y se posponía la entrada en vigor de los Reales Decretos de desarrollo de la nueva ley en las distintas etapas educativas, con la excepción de las medidas adoptadas sobre evaluación, promoción y obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Así, hasta que se desarrolle por completo el calendario de aplicación de la LOE, circunstancia que se dará a partir del curso académico 2009-2010, la reciente publicación de la Orden ECI 2220/2007, mediante la cual se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO, genera la coexistencia de parte de esta norma con el articulado presente en la LOGSE y ciertas transformaciones establecidas por el Real Decreto 937/2000.

2.1. DIMENSIÓN CURRICULAR-FORMAL DEL ESTILO MUSICAL A PARTIR DE LA LOGSE

Desde su aprobación y publicación el 3 de octubre de 1990, la LOGSE ha cumplido ya 17 años. Su implantación, tanto en el régimen general -que comprende la educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional de grado medio-, como en el régimen especial -compuesto por las enseñanzas

artísticas y de idiomas-, ha sido progresiva, y a día de hoy está ya plenamente desarrollada. Esencialmente, se trata de una ley democrática que ha ampliado la escolarización obligatoria hasta los 16 años, coincidiendo con la edad mínima actual de inserción al mundo laboral; ha creado un currículo variado con presencia por primera vez de una mayor optatividad de materias para el alumnado de educación secundaria; ha dotado de independencia a los centros educativos, cuya organización se establece en función de sus necesidades concretas; y ha optado por un modelo de evaluación continua, general e integradora.

En la LOGSE, el diseño curricular de las áreas de conocimiento es abierto y parte de unos contenidos y objetivos generales, lo que permite que cada centro pueda ajustarse a las particularidades de sus alumnos y de su entorno (Mestre, 2005). Todo este sistema se asienta en una práctica pedagógica constructivista e integradora, adecuando el proceso del aprendizaje en el aula a la diversidad del alumnado que lo integra (Domingo, 2003). Por otra parte, la reforma emprendida por la LOGSE ha entendido la educación como un derecho social dirigido tanto a las clases altas de la sociedad como a las menos favorecidas (Feito, 2001).

Para el área de música, la implantación de la LOGSE supuso, sin duda, un gran avance apoyado por la dotación necesaria y sin precedentes en este país de cientos de plazas de profesorado dirigidas a la docencia en esta especialidad (Alemany, 2002). Por primera vez se dignifica y normaliza el estudio de la música en el sistema educativo español, con lo que esta ley, sin estar exenta de las inevitables críticas de diferentes sectores y los intermitentes vaivenes políticos, se convierte en el soporte legislativo de la reforma educativa más importante en España para la música, en cuanto a su presencia y carga lectiva en las distintas etapas del sistema educativo (Checa, 2003; Roche, 1994).

Seguidamente se explicitan algunos de los pormenores descriptivos que caracterizan esta ley educativa, en el marco de la cual se ha realizado este trabajo, así como las posteriores reformas del sistema educativo español.

2.1.1. LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.1.1.1. LA LOGSE

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 se asienta en unos principios básicos, cuyos fines primordiales son:

- Garantizar la igualdad de oportunidades educativas entre todos los ciudadanos de este país, lo que implica no sólo que éstos alcancen el nivel educativo básico y necesario para afrontar exitosamente su vida y realizarse como individuos libres y con capacidad crítica, sino también que este objetivo se alcance entre todas las capas sociales, con independencia de la condición y situación de sus individuos.
- Servir como elemento garante de cohesión social que combine intereses y comparta objetivos básicos de convivencia entre los diversos grupos sociales.
- Fomentar la solidaridad tratando de igual modo a todos los agentes participantes en la comunidad educativa, para lo cual el sistema proveerá de las medidas y recursos necesarios con el fin de superar desigualdades culturales, sociales o personales y garantizar el progreso en la educación y en la adquisición de conocimientos de todos los alumnos.
- Establecerse como medio de progreso social, preparando a los estudiantes para su inserción efectiva en el mundo laboral (Prats, 2002).

Son constantes en esta ley las alusiones a la igualdad de derechos y la integración de todos los ciudadanos y ciudadanas españoles, persiguiendo una educación y escolarización con las mismas oportunidades para todos. Por ejemplo, el artículo 18 habla de que la finalidad de la Educación

Secundaria Obligatoria será contribuir *a transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.*

Otro de los cambios notables de la reforma de la LOGSE, respecto a anteriores leyes educativas, es la ampliación de la escolaridad obligatoria, que se prolonga ahora haciéndose coincidir con la edad mínima laboral. Esto ha permitido llenar el vacío temporal que se dio con la popular “EGB” -Educación General Básica, enseñanza perteneciente a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma (LGE, 1970)-, que se corresponde actualmente con la etapa de Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria de la LOGSE, para los alumnos que concluían sus estudios obligatorios y no continuaban estudiando, pues éstos tenían que esperar hasta cumplir los 16 años para poder trabajar legalmente. No obstante, la ampliación de la escolaridad obligatoria también ha generado una serie de problemas indeseados, como son: el absentismo, la falta de motivación del alumnado, el abandono anticipado de los estudios, el fracaso escolar y hasta el crecimiento de pautas de comportamiento conflictivas, debido en gran parte al incremento notable del número y la diversidad de alumnos que cursan estos niveles educativos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

Las capacidades que potencialmente desarrollarán los alumnos en esta etapa vienen recogidas en el artículo 19 de la ley:

- a) *Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.*

- b) *Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.*

- c) *Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.*

- d) *Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no-discriminación entre las personas.*
- e) *Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.*
- f) *Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.*
- g) *Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.*
- h) *Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.*
- i) *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.*
- j) *Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.*
- k) *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.*

Entre las capacidades citadas aparece de manera implícita la música en los puntos e) y h), concediéndole la importancia que ésta posee en el desarrollo e integración en el medio socio-cultural de cualquier individuo. Esto coincide con una tendencia creciente en el campo de la investigación educativa: la relevancia de la enseñanza musical dentro de la enseñanza general (Alsina, 2004; Lomas, 2002; Martín, 2004; Mayor, 2004; Soler, 2004), aunque las

nuevas reformas educativas pretendan reducir y minimizar la presencia de la música en el currículo de secundaria, negando así el valor formativo que tiene esta materia para los alumnos.

En cuanto a la estructura temporal-curricular de la Educación Secundaria Obligatoria que establece la ley, ésta se articula en dos ciclos con dos cursos cada uno, en los que se estudian las siguientes nueve materias de carácter obligatorio:

1. *Ciencias de la Naturaleza.*
2. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*
3. *Educación Física.*
4. *Educación Plástica y Visual.*
5. *Lengua Castellana y Literatura.*
6. *Lenguas Extranjeras.*
7. *Matemáticas.*
8. *Música.*
9. *Tecnología.*

Además, los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria tienen la posibilidad de elegir asignaturas optativas para completar su carga lectiva, pudiendo escoger dos entre las siguientes:

1. *Ciencias de la Naturaleza.*
2. *Educación Plástica y Visual.*
3. *Música.*
4. *Tecnología.*

Se contemplan también en este nivel las enseñanzas de Religión; de Actividades de Estudio y Sociedad; y de Cultura y Religión (artículo 6 del Real Decreto 1345/1991, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Este mismo Real Decreto es el que concreta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas que

componen el currículo, y marca las pautas generales para programar el trabajo que se debe realizar en el aula.

Por último, hay que señalar que la metodología didáctica en esta etapa se debe adaptar, según la LOGSE, a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo, y formándole en el conocimiento de la realidad de una manera científica.

2.1.1.2. LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES

Tras la total implantación y desarrollo de la LOGSE, en el año 2000 se constatan deficiencias notables en diferentes aspectos del sistema educativo español que llevan al gobierno de entonces a aprobar, entre otras medidas, un nuevo diseño curricular de la educación secundaria, de aplicación en todo el territorio nacional, conocido como “Reforma de las Humanidades” (Real Decreto 3473/2000) y que tuvo amplia repercusión para la educación musical.

Como apunta Coll (2004), los cambios promovidos en el sistema educativo por la Reforma de las Humanidades fueron el punto de partida hacia la Ley de Calidad de la Educación, evidenciándose el hecho de que las reformas proyectadas no respondían realmente a una reflexión meditada de voces autorizadas en materia técnica de educación que demandaran nuevas direcciones de trabajo, sino que las corrientes críticas hacia la ley vigente entonces provenían claramente de motivaciones políticas.

En síntesis, esta reforma planeaba el incremento horario de las áreas de Lengua y Matemáticas; la introducción de cambios en el área de Tecnología; la potenciación del conocimiento de la Cultura Clásica, con presencia optativa en los dos cursos del segundo ciclo de la ESO; la oferta también optativa de asignaturas como Ética, en cuarto curso, y de una segunda lengua extranjera en los cuatro cursos que comprende la etapa. Además, se procedía a actualizar los currículos de todas las áreas de conocimiento, adecuándolos para tratar de obtener una mayor calidad de la enseñanza (Real Decreto 937/2001, por el que

se modifica el Real Decreto 1345/1991, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria).

Una de las consecuencias inmediatas que tuvo la reforma para la asignatura de Música, como para otras materias consideradas de menor instrumentalidad, fue su reducción horaria, lo que provocó protestas y quejas de miles de personas pertenecientes a todos los ámbitos de la docencia musical y artística, materializadas en el envío de escritos al Ministerio de Educación que reclamaban lo que había sido una reivindicación histórica en nuestro país hasta la promulgación de la LOGSE: una presencia digna y suficiente para la música en el sistema educativo español.

Esta propuesta de reducción horaria de la Música en la ESO colisionaba contradictoria y frontalmente con uno de los propósitos básicos de formación general previstos para el alumnado. Se modificaban los objetivos mínimos que el alumno debe alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, respecto a los planteados en el artículo 19 de la LOGSE, y especialmente el objetivo c), que determinaba un enunciado de muy difícil cumplimiento con un menor número de horas de clase para la ya exigua carga horaria con que contaba la asignatura:

c) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

2.1.1.3. LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)

La filosofía legislativa de la LOCE queda reflejada en su exposición de motivos, haciéndose eco ésta de una situación de la educación en España flanqueada por numerosas deficiencias que reclamaban atención urgente: elevadas tasas de abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria; mejora del nivel medio de conocimientos de los alumnos; universalización de la

educación y atención a la primera infancia; atención educativa a la población adulta para conseguir la mayor expansión cualificadora del sistema educativo...

La Ley de Calidad fue igualmente receptiva al rápido incremento de la población escolar inmigrante, que demandaba del sistema educativo nuevos instrumentos normativos que facilitasen su integración educativa y social, ya que muchos de los alumnos procedentes de otros países hablaban otras lenguas y, con frecuencia, formaban parte de otras culturas distantes geográficamente y muy diferentes en sus costumbres cotidianas.

En esta ley el nivel de Educación Secundaria comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como la Formación Profesional de grado medio (art. 20), teniendo la Educación Secundaria Obligatoria una duración de cuatro años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años, y comprendiendo las siguientes asignaturas:

- a) Biología y Geología.
- b) Ciencias de la Naturaleza.
- c) Cultura Clásica.
- d) Educación Física.
- e) Educación Plástica.
- f) Ética.
- g) Física y Química.
- h) Geografía e Historia.
- i) Latín.
- j) Lengua Castellana y Literatura.
- k) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- l) Lenguas extranjeras.
- m) Matemáticas.
- n) Música.
- ñ) Tecnología.

Asimismo, se cursará, de acuerdo con la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

Uno de los puntos más novedosos de esta ley es la creación de los itinerarios a seguir por el alumno. Según el artículo 26, en el tercer curso los itinerarios serán dos: Tecnológico y Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Tecnológico, Científico y Humanístico. Además, el cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Post-obligatoria, y tendrá carácter preparatorio de los estudios post-obligatorios y de la incorporación a la vida laboral.

En virtud de esta ley, las capacidades a desarrollar con relación a la música son:

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

k) Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.

Así como transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico (...)

2.1.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.1.2.1. LA LOGSE

Un breve recorrido por los distintos planes de estudios que se han implantado en nuestro país en las últimas tres décadas muestra que la enseñanza de la música en secundaria aparece por primera vez con cierta determinación en la reforma de la Ley General de Educación y Financiamiento

de la Reforma (LGE, 1979), concretada en la asignatura “Música y actividades artístico-culturales”, a impartir en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente con una carga lectiva de dos horas semanales (Pliego, 2001).

Se trataba en realidad de un curso de Historia de la Música que abarcaba desde “los tiempos del Románico” hasta “las corrientes vanguardistas” y que recurría al análisis histórico y las audiciones de las obras más significativas de cada período histórico.

No fue hasta la llegada de la LOGSE en 1990 cuando la música consiguió un espacio lectivo propio, dotado de una carga curricular con contenidos coherentes y articulados en torno a la educación general, los cuales incluían no solo conceptos, sino también procedimientos y actitudes, todo lo cual supuso, y supone aún hoy, un avance histórico para esta materia en nuestro país. Reflejo de esta nueva situación de la música en secundaria es que la Administración dotó al área de la posibilidad, nunca antes producida, de ofertar al alumnado una asignatura optativa -Canto Coral-, que contó incluso con su correspondiente desarrollo curricular (Resolución de 10 de junio de 1992).

A diferencia de las etapas de Educación Infantil y Primaria, donde la música queda englobada en el área de “Educación Artística”, junto con la educación plástica y la dramatización, la LOGSE determina, mediante el Real Decreto 1007/1991, que la música en la Educación Secundaria Obligatoria ha de tener un carácter bastante más independiente de las demás áreas artísticas, al tiempo que se desea para la asignatura una aproximación a lo artístico diferenciada y analítica, profundizando en los conocimientos, capacidades y actitudes desarrollados en la etapa anterior y en concordancia con las características evolutivas de los alumnos adolescentes, en los que la capacidad de abstracción experimenta un desarrollo significativo.

En este período evolutivo (la adolescencia) el individuo vive envuelto en sonidos musicales. La música es una compañía siempre presente en su cotidianeidad y a ella están asociadas pautas de comportamiento, formas de vestir, consignas juveniles de grupo, etc., como lo confirman diferentes estudios (Arnett, 1992; Custer, 2003; Lester & Whipple, 1996; Teo, 2005).

Teniendo presentes estas afirmaciones, la educación musical que recibe el alumno en secundaria debe aprovechar el rol que la música desempeña en el proceso de integración e interacción social de los adolescentes como un componente importante de su misión pedagógica, contemplando como punto de partida para el desarrollo de un aprendizaje significativo los gustos y aficiones que conforman la vida cotidiana de éstos.

Por otro lado, el docente debería asumir la labor de fomentar en los estudiantes actitudes abiertas y respetuosas hacia la música, promoviendo un crecimiento de su capacidad crítica basado en el conocimiento y la acumulación de experiencias musicales, modelando adecuadamente esas preferencias y procurando al mismo tiempo el establecimiento de criterios coherentes y oportunos para su valoración.

En relación con las preferencias y conocimientos sobre los estilos musicales en esta etapa, el Real Decreto 1345/1991 alude al conocimiento del lenguaje musical en su evolución a lo largo de la historia como instrumento para una mejor comprensión de la diversas tendencias estéticas y una mayor capacidad del alumno en su percepción, sensibilidad y entendimiento del hecho musical como un fenómeno histórico, social y cultural. Tal como están dispuestos en la norma mencionada, estos aspectos son básicos en el desarrollo de la asignatura de Música en secundaria, aunque en realidad carezcan del suficiente soporte académico (filosófico, instrumental y humano) para desarrollarse plenamente. Lo habitual es que no se tenga en cuenta la música más afín y cercana a los alumnos, lo que tiene también sus consecuencias en la falta de atención a los espacios multiculturales que se crean actualmente en las aulas debido al aumento de la población inmigrante en nuestro país, pues los estudiantes extranjeros provienen de entornos sociomusicales distintos que han formado parte de forma indeleble en la construcción de sus preferencias, conocimientos y, en definitiva, identidades musicales.

Este hecho invita a reflexionar sobre la necesidad de una educación musical que preste atención a la inevitable globalidad cultural y estética del momento, acercando al alumno al conocimiento y comprensión de la compleja

diversidad de estilos musicales de diferentes épocas, tendencias y lugares del mundo (Cutietta, 1991; Giráldez, 2003). En este sentido, la expresión de interés de la LOGSE en la educación musical en la ESO es clara, planteando una triple dimensión:

1. El acercamiento a la música como lenguaje con poder para canalizar la recepción y transmisión de mensajes estimulados por el sentimiento y la fantasía.
2. La experiencia estética, gozosa y placentera, de la música a través del disfrute de la percepción y producción del sonido.
3. La valoración de la música como medio de comunicación entre individuos con carácter universal, respetando las manifestaciones culturales propias de cada sociedad.

Pero, evidentemente, estas tres dimensiones no podrían alcanzarse en el alumnado sin el desarrollo paralelo de las capacidades perceptivas y expresivas, para lo cual es necesario un cierto dominio del lenguaje musical, del que depende la adquisición de una cultura musical básica, pues su conocimiento y uso facilita el reconocimiento de los principales elementos que integran la música y su empleo en la interpretación y ejecución musical. Además, el uso del lenguaje musical permite la compenetración entre las distintas actividades educativas y musicales, en las que los alumnos han de ser oyentes, intérpretes y también creadores de sus propias composiciones, todo lo cual configura un cauce idóneo para expresar emociones, ideas y sentimientos mediante procedimientos musicales (Oriol & Sustaeta, 1998). En este triángulo de escucha, interpretación y creación en la educación musical se muestra decisivo el trabajo, para desarrollar las capacidades perceptivas, a través de:

- a) *La escucha activa*, mediante una actitud de sensibilización constante con el hecho musical que provoque la distinción de los elementos y las cualidades musicales que lo integran.
- b) *La audición atenta al significado de la música*, descubriendo la obra musical como conjunto acabado y con sentido propio, y estableciendo relaciones con significado entre lo que se escucha y los conocimientos musicales aprendidos previamente.
- c) *Una memoria comprensiva*, para poder asociar los ingredientes que componen la música, recordando, a su vez, experiencias sonoras concretas y obras musicales de mayor complejidad y duración.

Naturalmente, además de los importantes elementos curriculares antes enumerados, esta ley contempla una extensa serie de campos de trabajo enmarcados en la educación musical en secundaria, fundamentalmente los siguientes:

- Audición.
- Canto.
- Danza.
- Comentario de partituras, textos y críticas periodísticas.
- Investigación de campo.
- Elaboración e interpretación de mapas conceptuales.
- Utilización de medios audiovisuales y nuevas tecnologías.

Sin duda, esta ambiciosa secuencia de ámbitos musicales abarcados por la asignatura es pretenciosa y choca con las prácticas reales de gran parte del profesorado de música en secundaria, que ha centrado la enseñanza de su materia en actividades teóricas, perdiendo así la oportunidad de haber implementado un nuevo espíritu de trabajo orientado al aprendizaje de la música mediante la experiencia viva: tocando, cantando, bailando, escuchando

y sintiendo verdaderamente su esencia (Asociación pro música de Valladolid, 2001). A esto, además, habría que añadir el hecho peyorativo de que el espacio horario de la asignatura es claramente insuficiente para desarrollar todos los contenidos curriculares previstos, habitualmente dos sesiones semanales de cincuenta minutos en los cursos 1º a 3º, siendo en cuarto curso una asignatura optativa, lo que no garantiza que todos los alumnos la reciban.

Por otra parte, tras más de 16 años de implantación del Área de Música en la ESO, los materiales didácticos para el aprendizaje de la materia siguen sin ofrecer las garantías que de ellos se esperaba. Las líneas de elaboración de los mismos son aceptables, pero adolecen de un enriquecimiento lingüístico, didáctico, cultural y científico, y potencian en numerosas ocasiones los contenidos teóricos, utilizados en gran medida por los docentes (Gutiérrez & Cansino, 2001).

A este respecto cabe recordar que, independientemente de la metodología utilizada, el conocimiento musical que adquieren los alumnos ha de servir, entre otros objetivos, a la sensibilización sonora y a la formación del juicio crítico, enfocando la formación musical en un sentido más amplio y global. No se debe pretender encontrar intérpretes con talento en una especialidad instrumental (Paynter, 2002), sino ayudar a la mayoría de las personas a entender la música y a disfrutar con ella, acercándolas a la diversidad musical a partir de una aproximación dirigida hacia su mundo sonoro cotidiano. Esta puede ser la base de la educación musical que sirva como valor para todos.

2.1.2.2. LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES

Los extremos comentados en el epígrafe anterior sobre la educación musical en la ESO con la LOGSE son los mismos que conforman este apartado, puesto que la *Reforma de las Humanidades*, con excepción de los cambios horarios que ésta pretendía introducir, conservó la mayor parte de las características curriculares de la asignatura de música. Así, el Real Decreto 3473/2000 impulsó las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas, con un

incremento notable de la carga horaria (35 horas más en cada una de las dos asignaturas), en perjuicio eventual de la Educación Plástica y Visual y la Música, que vieron reducido su espacio docente en igual número de horas (35). No obstante, como se observa en la tabla siguiente, según las directrices marcadas por el citado Real Decreto 3473/2000, la presencia horaria de la asignatura se mantuvo sin cambios.

CURSOS POR CICLO	ÁREA DE MÚSICA
1^{er} Ciclo ESO	
1 ^{er} Curso	35 h. (2 horas semanales)
2 ^o Curso	35 h. (2 horas semanales)
2^o Ciclo ESO	
3 ^{er} Curso	35 h. (2 horas semanales)
4 ^o Curso (Optativa)	70 h. (3 horas semanales)
TOTAL	175 horas

Tabla 2.1. Presencia horaria de la asignatura de Música en la Reforma de las Humanidades.

A pesar de que esta reforma ministerial presuponía un retroceso en la presencia horaria de la música en secundaria, las competencias educativas de las diferentes Comunidades Autónomas permitieron en muchos casos que el número de horas reales de la asignatura en las aulas no decreciera (ver Tabla 2.2):

Número de horas de Música en la ESO por Comunidad Autónoma	
Andalucía	140 h.
Aragón	210 h.
Asturias	210 h.
Baleares	210 h.
Canarias	140 h.
Cantabria	210 h.
Castilla La Mancha	210 h.

Número de horas de Música en la ESO por Comunidad Autónoma	
Castilla León	210 h.
Cataluña	140 h.
Ceuta	210 h.
Euskadi	105 h.
Extremadura	210 h.
Galicia	140 h.
La Rioja	210 h.
Madrid	210 h.
Melilla	210 h.
Murcia	210 h.
Navarra G	175 h.
Navarra D	140 h.
P. Valencia	175 h.

Tabla 2.2. Número total de horas, por comunidades autónomas, de la asignatura de Música que cursa el alumno en toda la ESO (adaptado de Fernández & González, 2005).

2.1.2.3. LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)

La Reforma de las Humanidades no ha sido la única propuesta normativa cercana en el tiempo con pretensión de reducir la presencia horaria de la música dentro del sistema educativo. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) siguió estos mismos pasos, tratando de relegar la enseñanza de la música a un segundo plano curricular.

La reducción horaria de las materias de Música y Plástica planteada en la *Reforma de las Humanidades* fue uno de los puntos de arranque de la posterior Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (Jurado, 2003). Esta circunstancia tan manida en las reformas educativas posteriores a la LOGSE choca con las directrices del Real Decreto 831/2003, en relación con las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que mantiene, básicamente, la misma cantidad de contenidos que los Reales Decretos anteriores. Este hecho plantea el interrogante de cómo con un menor número de horas es posible mantener los mismos contenidos para desarrollar la enseñanza de la asignatura.

Un análisis detallado del citado Real Decreto 831/2003, con relación al área de música, refleja que el contenido de este reglamento es muy similar al anterior Real Decreto 3473/2000, aunque evidencia un retroceso curricular y una omisión de ideas importantes e innovadoras para la materia, como la necesidad de la atención a la diversidad en la educación musical, algo ciertamente contradictorio con el espíritu de la norma, que tiene en la integración de todos los alumnos dentro del sistema educativo y de la sociedad uno de sus pilares principales.

La reducción horaria y la incoherencia de contenidos contemplados por el Real Decreto 831/2003 generó todo tipo de críticas y protestas por parte de los profesores de música de secundaria (Oriol, 2005).

La carga lectiva de la LOCE se muestra en la tabla siguiente:

CURSOS	ASIGNATURA DE MÚSICA
1 ^{er} Curso	No tiene horario
2 ^o Curso	35 h. (2 horas semanales)
3 ^o Curso (optativa) en el Itinerario científico-humanístico	70 h. (3 horas semanales)
4 ^o Curso (optativa)	70 h. (3 horas semanales)
TOTAL	175 horas

Tabla 2.3. Presencia horaria de la asignatura de Música en la LOCE.

Si bien, en apariencia, la LOCE respeta la carga horaria de música en la ESO presente en la LOGSE, esto es engañoso, puesto que realmente la materia desaparece en primer curso y en tercero es optativa y se oferta sólo en el itinerario científico-humanístico.

Parece evidente que los deseos de la LOCE por iniciar una serie de avances tendentes a la mejora de la calidad de la enseñanza no estaban dirigidos por igual a todas las materias del currículum, quedando una vez más

en un segundo plano la Música y la Plástica. En el caso de la Música, los legisladores del momento obviaron de nuevo el potencial educativo de ésta, su valor como instrumento altamente socializador del alumnado y su implicación directa en el desarrollo intelectual y personal del individuo (Paige & Huckabee, 2005).

Afortunadamente para la asignatura de Música, la LOCE se derogó antes de su total aplicación, en virtud del Real Decreto 1318/2004, cuyo cometido principal era la modificación del calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la Ley Orgánica 10/2002, una ley tan efímera como controvertida, que puso de manifiesto su falta de interés en la continuidad de la normalización del área de música en la Educación Secundaria Obligatoria, propiciando su desequilibrio y menospreciando su valor pedagógico.

2.1.3. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESO EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO Y LAS PREFERENCIAS SOBRE LOS ESTILOS MUSICALES

2.1.3.1. LA LOGSE

Los contenidos en los que se fundamenta el área de música en la ESO están agrupados en seis grandes bloques de contenidos (Real Decreto 1345/1991):

1. Expresión vocal y canto.
2. Expresión instrumental.
3. Movimiento y danza.
4. Lenguaje musical.
5. La música en el tiempo.
6. Música y comunicación.

En coincidencia con los intereses de este apartado, se presenta a continuación una revisión analítica de los seis bloques antes enumerados con el fin de posibilitar su localización y posterior comparación con el desarrollo de la norma. La pertinencia de esta revisión radica en que, hasta la aprobación de la Orden ECI 2220/2007, estos contenidos se han mantenido vigentes y en torno a ellos se ha desarrollado la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de las diferentes reformas formuladas en los últimos 17 años.

PRIMER CICLO: Primer y segundo cursos

Los contenidos del primer ciclo de la ESO se agrupan en torno al aprendizaje y profundización de los elementos básicos del lenguaje musical; sonido, melodía, ritmo, armonía, formas, textura, timbre, estructura, etc., componentes fundamentales que, como se trató en el capítulo 1, conforman el *estilo musical* y son imprescindibles para percibir y apreciar los cambios estilísticos que se han producido a lo largo de la historia de la música, así como para estimular el juicio crítico de los jóvenes alumnos acerca del valor estético de los diferentes géneros musicales. Si bien el estudio del *estilo musical* no aparece de forma explícita en estos contenidos, resulta básico el conocimiento de estos conceptos musicales para poder reflexionar y profundizar sobre éste.

Por otra parte, el desarrollo de los bloques de la voz y los instrumentos también guarda una estrecha relación con el conocimiento y la formación de preferencias sobre el *estilo musical*, puesto que para su correcta discriminación parece ineludible la asociación de las formas vocales e instrumentales a cada período histórico-artístico. Para concluir, el bloque de la Música en la Cultura y la Sociedad está enfocado hacia una aproximación a la función social de la música y su asociación con otras artes, al mismo tiempo que se ocupa de la música popular urbana, la más cercana al entorno sonoro del alumno.

SEGUNDO CICLO: Tercer curso

Estos contenidos están formulados tomando como base la consecución de los objetivos trazados para la Educación Secundaria y sirven para afianzar los conocimientos musicales adquiridos en el primer ciclo mediante su aplicación por medio de la audición y la interpretación, herramientas necesarias para poder distinguir entre los diferentes estilos musicales que aparecen en el segundo bloque, que abarca desde el origen de la música occidental hasta la música del siglo XX.

El último bloque hace referencia a la importancia que tiene dentro de la sociedad actual la difusión de la música popular en los medios de comunicación, cuya estela influye indiscutiblemente en los gustos y el consumo cultural-musical de los jóvenes alumnos, procurando dotarles de las herramientas necesarias para analizar críticamente la producción que trata de imponerles el mercado musical (Pérez, 2003).

Cuarto Curso

Los contenidos del cuarto curso, que es optativo, están formulados con el fin de ampliar los conocimientos musicales en relación con la música popular urbana, prestando especial atención al estudio de las nuevas tecnologías, la música española y las músicas del mundo.

Se aprecia que los contenidos hasta aquí comentados parecen coherentes y bien estructurados, mostrando equilibrio en la presencia de la audición y la práctica instrumental, vocal y corporal, factores con los que se puede potenciar en los alumnos la percepción, la sensibilidad musical, el dominio de la expresión musical, etc. No obstante, la realidad del aula de música, por diversas razones, es bien distinta (Pérez, 2005) y no permite el correcto desarrollo teórico-práctico de estos contenidos. Una de las razones que origina este impedimento es el tipo de metodología empleada por los docentes de la asignatura de música en la ESO, frecuentemente orientada al

uso sólo teórico del libro de texto y con preferencia hacia los contenidos históricos (Nebreda, 2000).

Es este un problema que preocupa no sólo a los docentes españoles, sino que se presenta también en otros lugares del mundo (Pitts, 2000; Small, 1989) y tiene que ver con el diseño de los planes de estudio y su verdadera aplicación en las aulas, cuya evaluación muestra una tendencia clara hacia la enseñanza de contenidos teóricos en detrimento de la praxis musical como base del aprendizaje.

La influencia de los contenidos teóricos sobre los prácticos se proyecta también sobre las músicas que han ido tradicionalmente aparejadas a este tipo de enseñanza teórica secular, de modo que las músicas más empleadas en las audiciones escolares durante la ESO pertenecen a la música clásica, aunque en el currículo oficial aparezca una amplia diversidad de estilos. Así, la clase de música hace “oídos sordos” a la realidad sonora del entorno cotidiano del alumno, ante lo que Porta (1999) señala la necesidad de que el profesorado realice una selección adecuada de las músicas más acertadas para emplear con los estudiantes, pues es la propia norma educativa (Real Decreto 1345/1991) la que otorga a la música un interesante potencial de acercamiento sociológico a la vida diaria del adolescente, y, para ello, la educación musical se erige en el vehículo idóneo.

Herrera & Molas (2000) apuntan tres de las causas que concurren en la situación expuesta:

1. La falta del necesario material curricular.
2. La falta de repertorio adecuado a las necesidades de los alumnos: partituras de canciones de pop, heavy, etc.
3. La falta de preparación de los alumnos.

Por su parte, Ausina, Bermell, Llorens, Selfa & Soler (2003) y Lomas (1998) han puesto de manifiesto que el interés del alumno en la asignatura de Música se incrementa cuando se emplean estilos musicales cercanos a él, evidenciando la necesidad del uso de la música popular como herramienta

educativa. Dar la espalda a estos fenómenos musicales alternativos a la música clásica es negar una gran parte de las experiencias e intereses musicales de la juventud, aunque lo cierto, como antes se señaló, es que desde el ámbito pedagógico su inclusión en el currículum y empleo en el aula resulta demasiado pausado y siguen existiendo en el profesorado muchas reticencias a las músicas populares como el Rock, el Pop, el Techno, etc. Dos razones más se suman a las ya expuestas para explicar esta situación; la primera es la visión académica negativa que hacia estos estilos se sigue teniendo por su carácter comercial y su pretendida carencia de valor estético; la segunda es el gran desconocimiento de estas músicas en los docentes.

Sin duda, este divorcio del currículum escolar con las músicas más populares para el alumnado está en la base del aburrimiento que provoca la clase de música en algunos lugares, como ocurría, según Small (2003), en ciertos colegios británicos, afirmación extensible también a nuestro sistema educativo, en el que la asignatura de Música es una de la menos valoradas por los alumnos, aun siendo la música una parte substancial en la vida de éstos.

Desde el campo de la musicología, Martí (2000) abunda en este problema proponiendo dos direcciones de trabajo que cuestionan que el hecho musical escolar deba ser sólo un acercamiento de las demás músicas para entender la música clásica, sino que éste implica determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que están relacionadas íntimamente con la sociedad actual y sus nuevos y diferentes comportamientos de consumo y valoración cultural. Así, Martí apunta:

- a) La necesidad de que los docentes reconsideren la idea de que el aprendizaje musical debe estar basado sólo en la historia de la música culta occidental.

- b) La revisión de las prácticas habituales del profesorado, abriendo perspectivas hacia el nuevo panorama social y musicológico en su interacción con los alumnos.

Desde otra dimensión de este problema, se observa que la LOGSE no supo anticiparse a la pluralidad estilístico-musical que eclosionaría con fuerza en las aulas paralelamente al crecimiento de la inmigración en España, planteando las músicas de otras culturas sólo en cuarto curso y desde una perspectiva exótica que no guarda relación con las nacionalidades que mayoritariamente han ido llegando durante la pasada década a nuestro país. Esta nueva realidad del alumnado debe igualmente tenerse en cuenta en la selección de músicas antes indicada, integrando estilos musicales que reflejen la verdadera diversidad multi-musical de la cultura plural instalada desde hace años en las aulas, e incluyendo una amplia selección de géneros y períodos que permita a los docentes usar esta variedad musical para evitar estereotipos musicales y culturales entre los estudiantes.

Como expone Albareda (1997), la situación que atraviesa la actual Europa plural exige a la educación musical un acercamiento a fenómenos musicales que relacionan la dimensión interdisciplinar y la intercultural. Esto señala un claro objetivo educativo: formar a individuos “multi-musicales” con el fin de definir correctamente las distintas identidades de cada cultura musical sin recurrir a identidades estereotipadas: música popular, música clásica, música tradicional, etc. De este modo, la música puede ser utilizada actualmente como vehículo de conocimiento intercultural-musical.

2.1.3.2. LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES

En este apartado es necesario indicar que uno de los puntos fuertes que promovía esta reforma era la actualización de los currículos para adecuarlos a las realidades educativas del momento (año 2000), circunstancia que no se dio en la asignatura de Música, pues el Real Decreto 937/2001 enumera los mismos contenidos para la materia que los de el Real Decreto 1345/1991 de la LOGSE. Por ello, todo lo dicho en el apartado anterior -2.1.3.1- sirve a los propósitos de éste.

2.1.3.3. LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)

En relación con las reformas anteriores a esta ley, cabe destacar la desaparición de la materia de Música en el primer curso de la etapa, iniciando su docencia a partir del segundo, lo que resulta una incongruencia con los propósitos de la propia norma, que se refiere a la Música en secundaria como una continuidad de primaria.

Esta ley es también confusa y contradictoria en la redacción de los contenidos previstos para los diferentes cursos de la etapa, pues los establecidos para el segundo curso son una mezcla condensada de los ya contemplados por la LOGSE para primero y segundo. Esto provocaba una situación ciertamente curiosa para las Comunidades Autónomas, pues si en el ejercicio de sus competencias éstas hubieran dispuesto espacios docentes en primer curso de la ESO para la asignatura de Música, lo cual era posible dentro de sus atribuciones competenciales en materia de educación, se hubiesen encontrado con que no había contenidos asignados a esta asignatura.

Se enumeran a continuación los contenidos de la materia Música establecidos por el Real Decreto 116/2004, para segundo curso de ESO, lo que permite situar y contrastar las anteriores afirmaciones cotejándolos con los que aparecen en el Real Decreto 1345/1991 de la LOGSE:

Segundo Curso

Es importante para este trabajo relacionar los contenidos anteriores con los aspectos curriculares vinculados al conocimiento y las preferencias del estilo musical. Sobre ello, se observa que en la LOCE desaparece un importante contenido que sí contemplaba la LOGSE, *la aproximación práctica al lenguaje musical a través de la lectura, escritura, audición, interpretación e improvisación*. La carencia del estudio de estos aspectos asociados con la práctica del lenguaje musical, conduce hacia un aprendizaje de contenidos exclusivamente teóricos. De esta forma, no se contribuye a la construcción de significados ni a la interacción consciente de los elementos musicales que

permitan su comprensión y disfrute (Frega & Schwarcz, 2005), un factor éste determinante para la correcta comprensión de las bases musicales de las obras creadas por los compositores en las diferentes épocas de la historia de la música. Como expone Galán (2002), no es posible concebir una obra musical en el aula de secundaria sin poder escucharla, cantarla e interpretarla, dentro de las posibilidades de cada grupo. Es necesario vivenciarla por estos medios para acercarse a ella desde una participación activa y con significado para el alumnado.

Respecto a los contenidos planteados por la LOCE para los cursos tercero y cuarto, son extrapolables aquí las reflexiones hechas en el apartado 2.1.3.1, ya que ambos grupos de contenidos son idénticos.

Finalmente, cabe decir que la LOCE pretendió la mejora de la calidad de la enseñanza del sistema educativo en términos generales. Sin embargo, no tuvo igual trato curricular con todas las materias, algunas de las cuales, como la Música, sufrieron un grave retroceso precisamente en uno de los supuestos fines de la ley, la calidad.

2.2. DIMENSIÓN CURRICULAR-FORMAL DEL ESTILO MUSICAL EN LA ACTUALIDAD

Como ya se comentó en la introducción de este epígrafe, la situación del actual sistema educativo atraviesa un proceso de reforma. La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su desarrollo normativo derogan las anteriores disposiciones, pero su aplicación completa no se ha de producir hasta el curso académico 2009/2010. Tomando estas circunstancias como punto de partida, se expondrán a lo largo de este epígrafe 2.2 las particularidades de la LOE conforme se presenta su desarrollo en el momento actual.

2.2.1. LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La nueva Ley Orgánica de Educación va a reemplazar en el sistema educativo español a la LOGSE.

En el preámbulo de la LOE aparecen los tres grandes principios básicos que argumentan la necesidad de la nueva reforma:

1. El principio de calidad ligado a la equidad, que tiene como objetivo garantizar a todos los alumnos y alumnas una igualdad efectiva de oportunidades en todos los ámbitos.
2. El principio de esfuerzo compartido entre todos los componentes de la comunidad educativa -alumnos, familias, profesorado, centros docentes, administraciones educativas y sociedad en su conjunto-, para garantizar el éxito escolar de los alumnos/as y conseguir la calidad y equidad del sistema educativo mediante el esfuerzo compartido entre todos.
3. El principio de compromiso con los objetivos educativos trazados por la Unión Europea para los próximos años, en vías de una convergencia de los sistemas educativos y formativos de los países miembros de la Comunidad, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida, permitiendo el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, garantizando la flexibilidad del sistema educativo y la autonomía de los centros docentes.

Estas primeras consideraciones se concretan en el artículo 1 de la ley, que expone de manera sucinta los referentes que debe contemplar el nuevo sistema educativo. Si bien muchos de estos coinciden con los que ya se venían aplicando hasta el momento por la LOGSE, hay sustanciales novedades que tienen que ver con el esfuerzo escolar compartido; la autonomía organizativa y curricular en el marco competencial del Estado y las CCAA; la consideración de

la función docente como factor esencial de la calidad y su reconocimiento social; la formación en el respeto entre hombres y mujeres, etc.

La LOE, consciente del nuevo escenario social diverso culturalmente, propone medidas concretas de atención a esta pluralidad desde la ESO, que deberá organizarse de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, en las que deben participar de modo importante las Administraciones educativas.

En cuanto a los objetivos que establece la ley para el desarrollo de capacidades en los alumnos de la ESO, quedan enumerados en su artículo 23 y deben contribuir a:

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

- e) *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.*

- f) *Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*

- g) *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

- h) *Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.*

- i) *Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.*

- j) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

- k) *Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar*

críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

De estos 12 objetivos, hay dos, los j) y l), que implican de manera directa a la asignatura de Música.

En cuanto a las asignaturas que cursarán los alumnos de ESO, quedan recogidas en artículo 24 y son las siguientes:

De los cursos primero a tercero de la etapa:

- 1. Ciencias de la naturaleza.*
- 2. Educación física.*
- 3. Ciencias sociales, geografía e historia.*
- 4. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
- 5. Lengua extranjera.*
- 6. Matemáticas.*
- 7. Educación plástica y visual.*
- 8. Música.*
- 9. Tecnologías.*

Además, en cada uno de los cuatro cursos de la ESO todos los alumnos cursarán las materias siguientes:

- 1. Ciencias de la naturaleza.*
- 2. Educación física.*
- 3. Ciencias sociales, geografía e historia.*

4. *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
5. *Lengua extranjera.*
6. *Matemáticas.*

Hay que destacar del artículo 24 que no mantiene la obligatoriedad que tenía el área de música en secundaria en planes anteriores, lo cual, como se expondrá en el siguiente epígrafe, ha supuesto su desaparición del segundo curso de la ESO.

Para el cuarto curso, las asignaturas que deberán cursar los alumnos, de acuerdo con el artículo 25, son:

1. *Educación física.*
2. *Educación ético-cívica.*
3. *Ciencias sociales, geografía e historia.*
4. *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
5. *Matemáticas.*
6. *Primera lengua extranjera.*

Aparte de las materias anteriores, los alumnos deben cursar tres asignaturas elegidas entre las siguientes:

1. *Biología y geología.*
2. *Educación plástica y visual.*
3. *Física y química.*
4. *Informática.*
5. *Latín.*
6. *Música.*
7. *Segunda lengua extranjera.*
8. *Tecnología.*

Hasta aquí se han expuesto las principales particularidades de la LOE, una ley forjada en el consenso que tiene como difícil misión dar respuesta a los problemas que sufre el actual sistema educativo español y decidida a erradicar el absentismo y el fracaso escolar, así como a adaptar el conjunto de sus bases de funcionamiento a la nueva realidad transnacional de la armonización de la educación entre los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior y la Unión Europea (Díaz, 2005; Herrera, 2007; Herrera & Lorenzo, 2008; Marhuenda, 2006; Subirats, 2005).

2.2.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Según las directrices del Real Decreto 1631/2006, promulgado en el marco del desarrollo normativo de la LOE, la música es un componente indiscutible en diferentes dimensiones del quehacer diario de los individuos: como cultura, como lenguaje y como medio de comunicación no verbal. En este contexto, el desarrollo tecnológico de las sociedades contemporáneas ha incidido enormemente en la paulatina transformación de los referentes musicales de todos los ciudadanos, principalmente por la extraordinaria difusión de la escucha musical por medio de los llamados *mass media* (Lorenzo & Herrera, 2000), y ha tenido sus repercusiones también en el ámbito profesional del sector, generando nuevas tendencias en la interpretación y creación musical.

Nunca antes como ahora ha tenido la asignatura de Música en la ESO la responsabilidad de construir una correspondencia consciente entre el entorno sonoro del alumno y la música que se enseña en las aulas, desarrollando de modo crítico la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión, en coherencia con los dos principios fundamentales en los que se articula la música en esta etapa:

- La percepción; desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, audición activa y memoria comprensiva de la música.

- La expresión; desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación y creación musical.

La contribución de la Música en la adquisición de competencias básicas es algo innovador respecto a normativas anteriores. Así, en la justificación que la ley hace de la presencia de la Música en los planes de estudio, se indica que ésta favorece no sólo la obtención de la competencia cultural y artística, fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente el hecho musical para su disfrute y enriquecimiento personal, sino que también contribuye a desarrollar otras como:

- La competencia autonomía e iniciativa personal mediante capacidades relacionadas con la interpretación musical: perseverancia, responsabilidad, autocrítica y autoestima.
- La competencia social y ciudadana, debido al factor socializante que genera la participación en actividades musicales.
- El tratamiento de la información y competencia digital, por el uso de recursos tecnológicos en el campo de la música.
- La competencia de aprender a aprender en actividades como la audición y la interpretación, que ponen en juego capacidades y destrezas de atención, concentración y memoria.
- La competencia en comunicación lingüística, al generar la adquisición y uso de un vocabulario musical interactuando con el lenguaje verbal.
- La competencia de la salud por el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio.

En cuanto a la presencia horaria de la música en la ESO, la reciente Orden ECI 2220/2007 ha resuelto negativamente el dilema generado por el Real Decreto 1631/2006 acerca de la obligatoriedad de la asignatura, suprimiéndola en segundo curso.

A continuación, en la tabla 4.2, se resume la carga lectiva y el cómputo real de horas por curso académico en la asignatura.

CURSOS	ASIGNATURA DE MÚSICA
1 ^{er} Curso	70 h. (3 horas semanales)
2 ^o Curso	Ha quedado suprimida en este curso
3 ^{er} Curso	35 h. (2 horas semanales)
4 ^o Curso de ESO (optativa)	70 h. (3 horas semanales)
TOTAL	175 horas

Tabla 2.4. Presencia horaria de la asignatura de Música en la LOE.

Se observa que, en conjunto, la LOE mantiene la dotación horaria que la música tenía con la LOGSE, aunque la realidad es que desaparece su enseñanza en segundo curso. Este hecho tiene a día de hoy una repercusión escasa, puesto que el desarrollo de la ley para este año académico (2007-2008) sólo afecta a los cursos 1^o y 3^o y, por el momento, se continúa con el horario de la enseñanza de la asignatura en 2^o y 4^o cuarto curso al amparo de los Reales Decretos 1007/1991, 2438/1994, 894/1995 y 3473/2000. Los efectos reales de esta reducción se harán visibles a partir del curso académico 2009/2010, con la aplicación plena de la normativa.

Esta circunstancia es incongruente con la exposición que se hace en el Real Decreto antes mencionado, puesto que si la música contribuye al desarrollo de diferentes competencias importantes en el alumnado, lo coherente sería que esta materia, además de ser obligatoria, mantuviera su presencia en todos los cursos de la etapa.

Por otro lado, es destacable que la LOE, respecto a la ley anterior, ya no determina la necesaria continuidad entre el aprendizaje musical de la educación infantil y primaria con el de la educación secundaria.

2.2.3. CONTENIDOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESO EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO Y LAS PREFERENCIAS SOBRE LOS ESTILOS MUSICALES

La música en la LOE presenta una clara dirección de interés hacia el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales que muestran los alumnos, conectando este interés con la formación en los elementos necesarios para fomentar la capacidad creativa y reflexiva frente al fenómeno musical. Es muy satisfactorio constatar esta particular inquietud musical de la ley, pues coincide con las hipótesis de partida planteadas en esta investigación desde sus comienzos hace años. Esto significa que los propósitos del presente estudio están en consonancia con las actuales propuestas de los legisladores, reforzando la idea de que la Música en la ESO debe partir de las músicas más cercanas a las preferencias del alumnado (Cutietta, 1991; Giráldez, 2003).

Por otra parte, los contenidos de la asignatura de música en la LOE se han reformulado y distribuido por bloques vinculados a los principios fundamentales de la percepción y la expresión. Según se indica en la normativa, estos bloques son:

Cursos 1º a 3º:

- Bloque 1. Escucha (vinculado con el eje de percepción).
- Bloque 2. Interpretación (vinculado con el eje de expresión).
- Bloque 3. Creación (vinculado con el eje de expresión).
- Bloque 4. Contextos musicales (vinculado con los referentes culturales de las músicas utilizadas en los bloques anteriores).

Curso 4º:

- Bloque 1. Audición y referentes musicales (vinculado con el eje de percepción).
- Bloque 2. La práctica musical (vinculado con el eje de expresión).
- Bloque 3. Música y tecnologías (vinculado con los bloques anteriores y explícitamente con el conocimiento y utilización de herramientas tecnológicas para su uso en audiciones y producciones musicales).

Esta organización de contenidos en bloques tiene como función la coherencia dentro del currículo y no establece prioridad de unos sobre otros, ya que se pretende que interactúen entre ellos para crear conocimientos globales de lenguaje y cultura musical.

A continuación se describen los contenidos aparecidos en la citada Orden ECI 2220/2007:

Primer y tercer cursos

A partir de la lectura de los anteriores contenidos, se observa que éstos presentan un enfoque muy diferente a los comprendidos en normativas anteriores. Por bloques, los del primero están enfocados hacia un entendimiento de la música desde el trabajo profundo de la audición. Además, la comprensión de la obra musical mediante la definición e identificación auditiva de los elementos que la componen (melodía, ritmo, armonía, etc.) se pone en conexión con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales. Al mismo tiempo, por medio de audiciones se abordan los géneros, estilos, tendencias y culturas musicales, el análisis musical y el juicio crítico de distintas composiciones.

Del bloque 2 destaca la práctica musical, tanto de obras vocales como instrumentales, de diferentes géneros, estilos y culturas.

El bloque 3 se centra en la composición musical, un contenido un tanto pretencioso en sus objetivos de alcance, puesto que resulta objetivamente

difícil que los alumnos de secundaria consigan un nivel de conocimientos musicales suficientes que les permita escribir pequeñas obras o fragmentos musicales. No es posible evitar aquí ciertas comparaciones con el estudio de la composición musical en el marco de los conservatorios de música, donde los alumnos deben superar durante años un alto número de asignaturas técnicas antes de iniciar los estudios específicos de composición musical.

Por último, el bloque 4 está directamente relacionado con el conocimiento del estilo musical en todas sus variantes, el consumo musical de la sociedad actual y la relación de la música con los recursos tecnológicos.

A excepción del bloque 3, de creación musical, en el que se detectan serias dificultades para desarrollar suficientemente sus contenidos, los demás resultan acordes con las necesidades escolares de formación en análisis y decodificación crítica del consumo cultural-musical de la amplia diversidad de estilos musicales que rodean al alumnado, estableciéndose una deseada conexión con las hipótesis de trabajo de esta Tesis doctoral sobre la identificación aquí hecha de cuáles deberían ser algunos de los puntos fuertes de la enseñanza de la música en la ESO.

Curso cuarto

Para cuarto curso, en el que la Música es una asignatura optativa, los contenidos de los bloques 1 y 2 suponen la profundización de los establecidos en los cursos 1º, 2º y 3º.

En el bloque 2 del último curso de la ESO aparece como contenido *la música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales*. Sobre éste hay que señalar que será ampliamente discutido en el tercer capítulo del marco teórico de este trabajo.

El bloque 3 trata sobre el acercamiento escolar al rol de las tecnologías en la música.

El planteamiento general de los contenidos musicales en esta nueva ley parece tener más en cuenta la realidad de los alumnos de secundaria con respecto a la música, puesto que la audición y la práctica musical son

elementos básicos para el enriquecimiento personal, disfrute y comprensión del hecho musical, asociados con la difusión de la música por parte de los *mass media*.

La nueva ley atiende también a las necesidades derivadas de la pluralidad del alumnado, estimulando la convergencia de los numerosos estilos musicales que deben estar presentes en el aula.

En síntesis, se puede afirmar de la LOE que, en materia de Música, presenta un planteamiento correcto, al menos en su declaración escrita, en los contenidos destinados a la Educación Secundaria Obligatoria. Por el contrario, es incomprensible que permita la desaparición de la asignatura como obligatoria en segundo curso de la etapa, lo que crea dudas razonables sobre la continuidad de la presencia efectiva de la Música en la formación del alumnado de ESO durante los siguientes cursos.

Puesto que en el presente curso académico 2007-2008 comienza la implantación del nuevo currículo de la LOE en los cursos 1º y 3º, en breve se podrá opinar sobre los posibles cambios en la realidad de las aulas de música de la ESO.

Como conclusión de este segundo capítulo, se presentan a continuación dos tablas esquemáticas con los aspectos más significativos de la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria desde su aparición en la LOGSE hasta el presente. Quizá lo más destacable en las distintas reformas educativas llevadas a cabo en nuestro país durante los últimos años haya sido, por una parte, la presencia de la asignatura (ver tabla 2.5) y, por otra, los contenidos y la obligatoriedad de la materia (ver tabla 2.6).

LEYES	CURSOS	ÁREA DE MÚSICA
LOGSE <i>RD 1345</i>	1er Ciclo ESO	
	1 ^{er} Curso	35 horas
	2 ^o Curso	35 horas
	2º Ciclo ESO	
	3 ^{er} Curso	35 horas
	4 ^o Curso (Optativa)	70 horas
	TOTAL	175 horas
REFORMA DE LAS HUMANIDADES <i>RD 937</i>	1er Ciclo ESO	
	1 ^{er} Curso	35 horas
	2 ^o Curso	35 horas
	2º Ciclo ESO	
	3 ^{er} Curso	35 horas
	4 ^o Curso (Optativa)	70 horas
	TOTAL	175 horas
LOCE <i>RD 116</i>	1 ^{er} Curso ESO	-
	2 ^o Curso ESO	35 horas
	3 ^{er} Curso ESO (optativa) Itinerario científico-humanístico	70 horas
	4 ^o Curso ESO (optativa)	70 horas
	TOTAL	175 horas
LOE <i>ORDEN ECI 2220</i>	1 ^{er} Curso	70 horas
	2 ^o Curso	-
	3 ^{er} Curso	35 horas
	4 ^o Curso ESO (optativa)	70 horas
	TOTAL	175 horas

Tabla 2.5. Presencia horaria de la asignatura de música en la ESO desde la LOGSE hasta la actualidad.

LOGSE RD 1345	REFORMA DE LAS HUMANIDADES RD 937	LOCE RD 116	LOE ORDEN ECI 2220
<p>Primer curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música 2. La voz en la música 3. Los instrumentos 4. La música en la cultura y la sociedad 	<p>Primer curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música 2. La voz en la música 3. Los instrumentos 4. La música en la cultura y la sociedad 	<p>Primer curso</p> <p>No tiene horarios ni contenidos</p>	<p>Primer curso (no obligatoria)</p> <p>Bloque 1. Escucha Bloque 2. Interpretación Bloque 3. Creación Bloque 4. Contextos musicales</p>
<p>Segundo curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música 2. La voz en la música 3. Los instrumentos 4. La música en la cultura y la sociedad 	<p>Segundo curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música 2. La voz en la música 3. Los instrumentos 4. La música en la cultura y la sociedad 	<p>Segundo curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje de la música 2. La voz en la música 3. Los instrumentos 4. La música en la cultura y la sociedad (mezcla subepígrafes de 1º y 2º cursos de la LOGSE) 	<p>Segundo curso</p> <p>No tiene horarios ni contenidos</p>
<p>Tercer curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión musical a través de la audición y la interpretación 2. La música en la cultura y la sociedad 3. La música popular y su difusión 	<p>Tercer curso (obligatoria)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión musical a través de la audición y la interpretación 2. La música en la cultura y la sociedad 3. La música popular y su difusión 	<p>Tercer curso (presente sólo en el itinerario científico-humanístico)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión musical a través de la audición y la interpretación 2. La música en la cultura y la sociedad 3. La música popular y su difusión 	<p>Tercer curso (no obligatoria)</p> <p>Bloque 1. Escucha Bloque 2. Interpretación Bloque 3. Creación Bloque 4. Contextos musicales</p>
<p>Cuarto curso (optativa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Música, imagen y tecnología 2. Música popular urbana 3. La música española 4. La música popular en España 5. Músicas del mundo 	<p>Cuarto curso (optativa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Música, imagen y tecnología 2. Música popular urbana 3. La música española 4. La música popular en España 5. Músicas del mundo 	<p>Cuarto curso (optativa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Música, imagen y tecnología 2. Música popular urbana 3. La música española 4. La música tradicional en España 5. Músicas del mundo 	<p>Cuarto curso (optativa)</p> <p>Bloque 1. Audición y referentes musicales Bloque 2. La práctica musical Bloque 3. Música y tecnologías</p>

Tabla 2.6. Contenidos de la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria desde la LOGSE hasta la actualidad.

CAPÍTULO 3

Los estilos musicales en la educación informal

Este tercer capítulo se articula en torno a la influencia que ejercen los denominados *mass media* en los gustos, hábitos de consumo cultural-musical y conocimientos sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se analiza la importancia que tienen la familia y el grupo de iguales en el modelado musical de los estudiantes, ya que la proximidad de estos agentes cercanos juega un papel importante en las relaciones interpersonales con respecto a la función social que la música tiene en la vida diaria del individuo (Hargreaves & North, 1999b). En este sentido, los medios de comunicación, amigos y familia, principales vectores educativos dentro del ámbito informal (Vera, 2006), realizan una importante influencia y labor formativa -tan positiva como negativa- en relación con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales presentes en los jóvenes alumnos.

3.1. DIMENSIÓN EDUCATIVO-INFORMAL DEL ESTILO MUSICAL

Se profundiza aquí en la influencia que ejercen los agentes educativos informales en los estudiantes de ESO a la hora de aprender y escoger entre la amplia variedad de estilos musicales existentes. Esta influencia también es notable en el consumo cultural-musical y en el estilo de vida de los

adolescentes, actuando incluso en su comportamiento y personalidad (North & Hargreaves, 2007).

Diversos estudios (Armstrong, 2004; Edwards, 1998; Hamilton, 2004; Johnson, Jackson & Gatto, 1995; Roberts & Christenson, 2001; Squires, Kohn-Wood, Chavous & Carter, 2006) muestran que el acercamiento de los jóvenes hacia determinados estilos de la música popular urbana podría estar relacionado con formas de vida y pautas de comportamiento cercanas a la agresividad, violencia, intolerancia, rebeldía y una percepción negativa de la sociedad a la que se pertenece. El rap es una de las músicas que soporta estas teorías, puesto que un amplio porcentaje de oyentes y seguidores de esta música forman un grupo estable y con identidad socio-cultural propia caracterizada por su proximidad a la marginalidad de los barrios periféricos de las grandes ciudades y que, por medio de la exposición de videos musicales retransmitidos en programas de televisiones públicas y privadas, se ha extendido por todo el mundo (Bryant, 2004). De igual forma, se ha demostrado que la afinidad hacia estilos de música más sosegados, como la música Pop y Clásica, provocan efectos positivos en jóvenes ingleses debido a las emociones agradables que les transmiten estas músicas (North, Hargreaves & O'Neill, 2000).

La influencia de los estilos musicales en los jóvenes se ve potenciada cuando van asociados a los medios de comunicación (Pindado, 2005), principalmente al medio televisivo, que difunde sobre todo las músicas que le reportan un mayor beneficio económico (García, 2005).

Puesto que en la actualidad los *mass media* (medios de comunicación de masas) están considerados decisivos vehículos de transmisión de información y conocimiento en todos los ámbitos y niveles del contexto social (Lorenzo, Epelde & Jiménez, 2005), en el desarrollo de los subepígrafes que componen este apartado es preciso realizar una exploración teórica suficiente de estos *instrumentos técnicos* utilizados por grupos de profesionales para transmitir ciertos contenidos informativos, culturales y/o de entretenimiento a un público numeroso, disperso y heterogéneo (García, Callejo, del Val, Camarero

& Arranz, 1994), y que cuentan con la capacidad de construir y modelar la realidad en función de sus intereses comerciales (Lorenzo, 2004; March, 1997).

El poder que tienen los *mass media* para alterar el juicio crítico y la opinión personal induce al usuario a aceptar de un modo impuesto, pero poco perceptible, creencias, pautas de conducta, etc. Así, por ejemplo, la difusión de una noticia manipulada por un medio de comunicación puede afectar negativamente a las personas implicadas, crear incertidumbre y/o generar opiniones tendenciosas no contrastadas con la realidad (Carpizo, 1999).

La función social atribuida a los medios de comunicación puede ser tanto beneficiosa como perjudicial, pues en su tarea de informar, divertir, etc., no siempre están presentes las necesidades que puedan interesar a la población como una forma de enriquecimiento personal. Por otro lado, se hace necesaria también una visión de los medios desde el contexto socioeducativo, ya que la influencia que ejercen los medios en el individuo los sitúan como eficaces instrumentos para realizar procesos de educación informal (De la Rosa, 1994). La tabla 3.1, sintetiza las características principales, positivas y negativas, del proceso de transmisión y comunicación de los *mass media*.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Emiten una amplia variedad de mensajes informativos.	Los mensajes difundidos son parciales e incompletos y dependen en gran medida de los intereses económicos e ideológicos de las compañías que lo controlan.
Divulgan rápidamente la información acerca de todo tipo de eventos ocurridos en cualquier parte del mundo.	Sus contenidos no siempre resultan formativos y/o educativos.
Despiertan la curiosidad y la imaginación.	Generan una actitud sedentaria, dispersando la atención del usuario.
Permiten un fácil acceso a sus contenidos audiovisuales.	Sus mensajes audiovisuales atraen a los usuarios de forma emocional, priorizando la sensación sobre la reflexión. A veces provocan actitudes negativas en las relaciones interpersonales, fomentando la violencia y el racismo.
Forman un instrumento de socialización personal (pautas de comportamiento, valores...) Divulgan la cultura desde diferentes perspectivas. Aportan temas comunes de conversación y debate.	Fomentan valores e ideales no siempre acordes con la realidad, generando individualismo, competitividad... Generalizan aspectos que pueden destruir identidades culturales. Son una herramienta de control ideológico y político.
Entretienen.	Hacen perder el tiempo y son adictivos. Relajan, distraen del esfuerzo productivo y de otras actividades: lectura...

Tabla 3.1. Características principales, positivas y negativas, del proceso de transmisión y comunicación de los *mass media* (adaptado de Marqués, 2001 y Woo & Dominick, 2001).

En relación con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales, el rápido desarrollo de los medios en las últimas décadas y la creciente adopción de nuevas tecnologías por todos los estamentos sociales orientan la oferta y el consumo de música en nuestra sociedad (Clemons & Lang, 2003; Den, 2004), generando una amplia gama de productos y servicios cuya finalidad es, sobre todo, influenciar los hábitos de los consumidores (Forman, 2002; García, 2004). Conscientes de ello, la gran mayoría de colectivos profesionales vinculados a la música, desde las *estrellas* del Pop a los solistas de la música Clásica, requieren de varias apariciones en televisión y visitas a distintas emisoras de radio para presentar sus nuevas canciones o interpretaciones a sus seguidores y obtener así la mayor rentabilidad posible a sus trabajos. De otro modo, se haría bastante más difícil la venta y distribución musical de músicas y músicos (Crain & Tollison, 2002). Como afirma Lull (1997):

El aumento de las ganancias atribuible a la publicidad, la costumbre de los niños de cantar los temas musicales de los programas de televisión, el aumento de la asistencia a los recitales en vivo ofrecidos por los cantantes después de que sus canciones fueran transmitidas por radio y TV y hasta el nivel de audiencias nacional de un programa de televisión son todos ejemplos de la influencia que ejercen los medios (Lull, 1997, p. 83).

Esta síntesis de las principales características de los medios de comunicación da paso a continuación a un análisis más detenido sobre aquellos medios con mayor interés para la presente investigación -televisión, radio, revistas juveniles e Internet-. Posteriormente, se expondrán las claves de la influencia que ejercen los medios en el individuo y su entorno social cercano, donde también aparecen localizados la familia y el grupo de iguales.

3.1.1. LA TELEVISIÓN

La televisión -uno de los vehículos e instrumentos sociales más importantes para la transmisión de la información, el entretenimiento y la formación (Gunter, 2005)- ejerce una posición dominante frente a los otros medios por su capacidad masiva de difusión y el atractivo de sus contenidos complementados con una amplia diversidad de oferta cultural y de ocio (Cebrián, 1992). En España, como se observa en la figura 3.1, es el medio más seguido por la población.

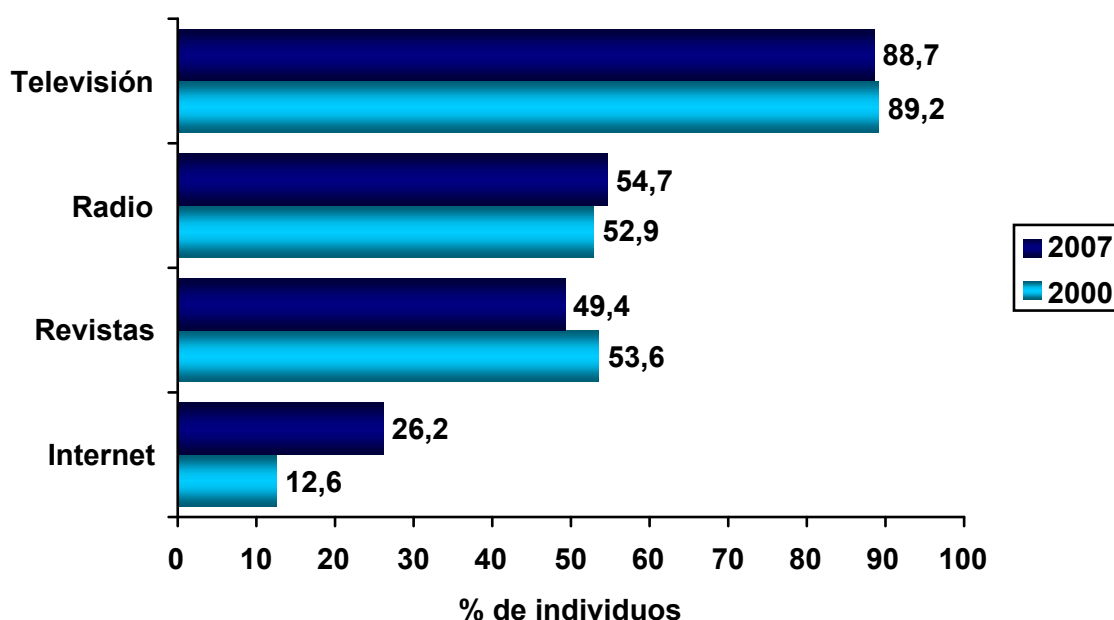


Figura 3.1. Evolución del consumo diario de los principales *mass media* en España desde noviembre de 2000 hasta noviembre de 2007 (adaptado de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2000, 2007).

Estos datos confirman la supremacía actual del televisor, que aventaja ampliamente a sus principales competidores, encabezados por la radio. El tiempo dedicado a ver televisión en los últimos años se mantiene estable en detrimento de otras actividades de carácter social y de ocio, como puede ser la lectura, la asistencia a eventos culturales, la visita a museos, etc., circunstancia

que también se da en el resto de Europa (Sociedad General de Autores y Editores de España, 2005).

Si bien la finalidad principal de la televisión es hoy la de entretener, es decir, la de ocupar el tiempo de ocio de los individuos, el poder social de este medio es tal que ha conseguido una organización de la vida en torno a sus mensajes y contenidos, ocupando no sólo el espacio dedicado al entretenimiento, sino también pasando a formar parte de la rutina familiar y adquiriendo un importante papel como una actividad con un tiempo y un espacio propio (Gauntlett & Hill, 1999). Este efecto se ha visto reforzado a causa de otro factor que ha servido notablemente a la expansión de la TV en la sociedad, el abaratamiento del coste de los aparatos de televisión, que de ser artículos de lujo en décadas anteriores han pasado a convertirse en productos asequibles para la mayor parte de la población e imprescindibles dentro del hogar (Chicharro & Rueda, 2004). Así, las cifras sobre equipamiento cultural de los hogares españoles (ver tabla 3.2) muestran que desde hace más de una década alrededor de un 100% de las viviendas españolas dispone de al menos un aparato de televisión (99,7%), si bien, el dato más notable es el número de televisores por hogar, que esta próximo a cubrir la mitad de la población.

	1990	1998	2002-2003	2006-2007
▪ 1 aparato por hogar	- (*)	-	35.8%	29%
▪ 2 aparatos por hogar	-	-	45.1%	43.7%
▪ Más de 2 por hogar	-	-	18.6%	27%
▪ Ningún aparato por hogar	-	-	0.5%	0.3%
% total de hogares con aparatos de TV	97.8%	98.9%	99.5%	99.7%

(*) no hay datos en estos años

Tabla 3.2. Porcentaje de hogares según el número de aparatos de televisión disponibles (adaptado de Ministerio de Cultura, 2007a y Sociedad General de Autores y Editores, 2005).

El rol asumido por la televisión dentro de la sociedad es tan importante que desde la segunda mitad del siglo XX es el tercer emplazamiento crucial del individuo, tras la familia y la escuela, atribuyéndosele influencias en diferentes aspectos como la formación de opiniones personales, relaciones familiares, pautas de comportamiento o hábitos de consumo de la población (Aranowitz, 1997). Esta situación resulta altamente preocupante, porque el mercado televisivo busca ante todo la obtención de beneficios económicos mediante la realización de programas de bajo coste y con el atractivo suficiente para captar la atención del mayor número de telespectadores posible sin importar la calidad de los contenidos ni la objetividad de las opiniones de los colaboradores de estos programas, carentes en demasiadas ocasiones de una postura objetiva contrastada con el juicio de otros profesionales (Hart, 1992).

No obstante, es cierto que estos rasgos televisivos son característicos de programas destinados a audiencias pertenecientes a grupos sociales con una determinada formación, status social y escasa capacidad crítica (Wood, 2007), lo cual se confirma en nuestro país con los resultados de la encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007, donde se observa que el tipo de consumo televisivo guarda estrecha relación con la formación de los usuarios: cuanto menor es el nivel de estudios de la persona mayor es el tiempo de permanencia frente al televisor (Ministerio de Cultura, 2007a).

Asimismo, hay que considerar la estrecha relación que guarda el consumo diario de la televisión con el rango de edad de los telespectadores. Como se observa en la figura 3.2, los sujetos de 14 a 19 años se sitúan entre el grupo de mayores consumidores del medio. Teniendo presente el hecho de que estos jóvenes deben simultanear la realización de sus tareas escolares con las actividades que llevan a cabo en su tiempo libre, parece que el estudiante antepone el tiempo dedicado a ver televisión al desarrollo de sus deberes y obligaciones (Flammer & Alsaker, 2000).

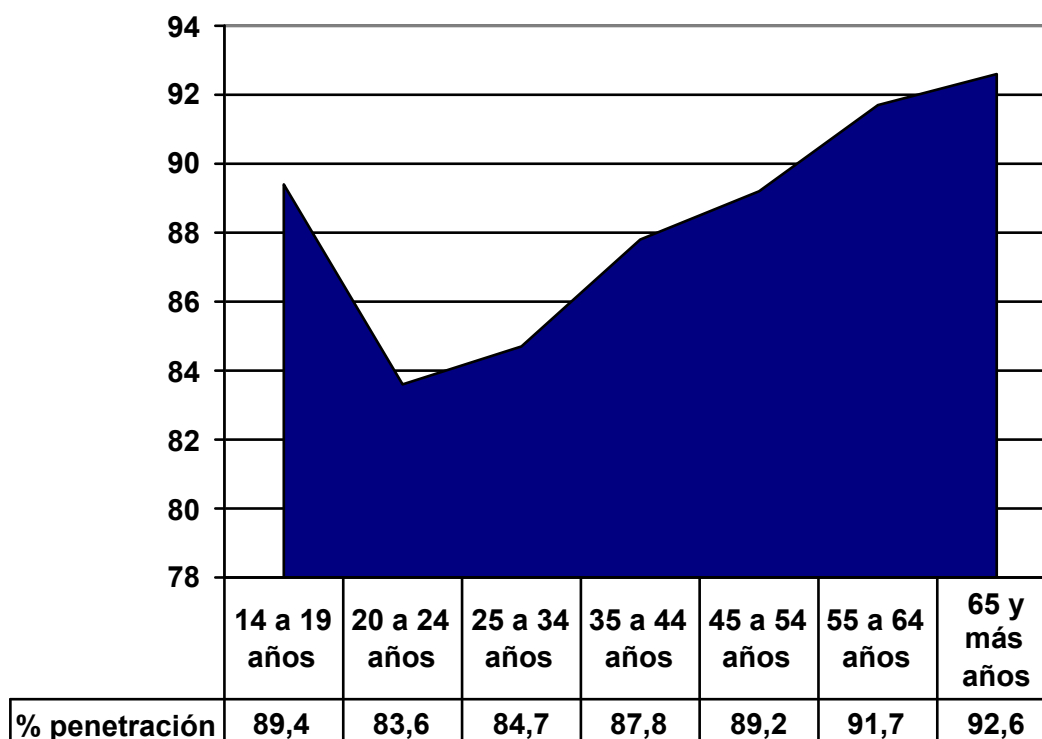


Figura 3.2. Índice de penetración en la población española por rango de edad de los televidentes (adaptado de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2007).

Los datos contenidos en la figura anterior indican que los telespectadores españoles pasan una media de 162,5 minutos diarios frente al televisor, siendo la primera actividad de consumo de medios en el hogar y la segunda en tiempo dedicado a diferentes actividades a lo largo del día, sólo superada por el trabajo y, en el caso de los jóvenes, por la asistencia a los centros educativos (Ministerio de Cultura, 2007a).

Es necesario subrayar el importante papel que debe asumir la institución educativa junto con el núcleo familiar para contribuir a fomentar un consumo responsable del medio entre los más jóvenes, debido al riesgo de adocenamiento que supone para este grupo social dedicar un excesivo tiempo a ver televisión (Badillo & Marengi, 2003; Naval & Sádaba, 2005).

Del mismo modo, es conveniente saber cómo y qué aprenden los jóvenes a través del televisor, así como de qué forma decodifican la información y los significados que difunde el medio, ya que ante la recepción de un mismo mensaje cada sujeto puede dar diferentes sentidos a lo que percibe, que pueden estar más o menos próximos al contenido real del mensaje (Bates, 2004). Como afirma Cebrián (1998), todos los géneros televisivos, desde el documental hasta el telefilme, utilizan formas, figuras, claves, ideales y estereotipos que refuerzan la visión y el acercamiento hacia una manera particular de entender la cultura y la vida que no siempre se corresponde con la realidad. De este modo, puesto que el de los jóvenes se trata de un grupo muy manipulable, resulta necesario analizar las influencias del medio televisivo en éste para garantizar una perspectiva más crítica y cercana a la realidad de estos usuarios (Livingstone, 2001).

Son numerosos los trabajos centrados en el estudio de las influencias que ejerce la televisión en el aprendizaje y la conducta de niños y adolescentes (Fischer & Barkley, 2006; Fletcher, 2006; Hancox, Milne & Poulton, 2005; Johnson, Cohen, Smailes, Kasen & Brook, 2002; Kooijman, 2004; Sharif & Sargent, 2006). Estos trabajos profundizan en los efectos nocivos que causa en los jóvenes la exposición excesiva al televisor, que van desde la falta de concentración y el bajo rendimiento escolar en las asignaturas de lengua y matemáticas hasta problemas de sueño, pautas de comportamiento disruptivas y agresividad. Naturalmente, estos problemas se dan sobre todo en la adolescencia, etapa en la cual el individuo es más vulnerable e influenciado, puesto que comienza un periodo en el que busca encontrarse a sí mismo, definir su personalidad y compararse con los estereotipos que crea la televisión, *estrellas mediáticas* ficticias que no siempre sirven de modelo a los jóvenes (Johnson, 2004).

En esta línea de trabajo, varios estudios (Blömeke, 2003; Huerta, 1999; King, 2000; Livingstone, 2003) defienden la importancia de ejercer un mayor control sobre la televisión en todas sus dimensiones, como forma de contrarrestar los efectos indeseados derivados del medio, procurando a la comunidad educativa las herramientas precisas para lograr inculcar en los

estudiantes hábitos de consumo responsable del tiempo destinado a ver televisión. Se pone así de relieve que el profesorado, con independencia de su especialidad propia, debiera recibir una formación suficiente sobre el uso de la televisión como un instrumento más de aprendizaje, del mismo modo que se hace con el aprendizaje de un segundo idioma (Scollon, 1999). Como apunta Arnheim (1993), la imagen ha de servir de complemento a la enseñanza de cualquier área de conocimiento:

....apenas se produce enseñanza ni aprendizaje en ningún campo de estudio sin el uso práctico de las imágenes (Arnheim, 1993, p. 53).

3.1.1.1. INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LOS CONOCIMIENTOS Y PREFERENCIAS SOBRE ESTILOS MUSICALES

Sin duda, una parcela de la programación televisiva que influye de manera determinante en los conocimientos y preferencias sobre estilos musicales de los adolescente es la de los programas de contenido musical que se ofrecen en las diferentes cadenas de televisión, puesto que éstos desempeñan un importante papel como agentes formativo-musicales entre sus jóvenes seguidores y principales destinatarios de este tipo de programas.

La figura 3.3, muestra la clara relación existente entre rango de edad y consumo de estos programas musicales:

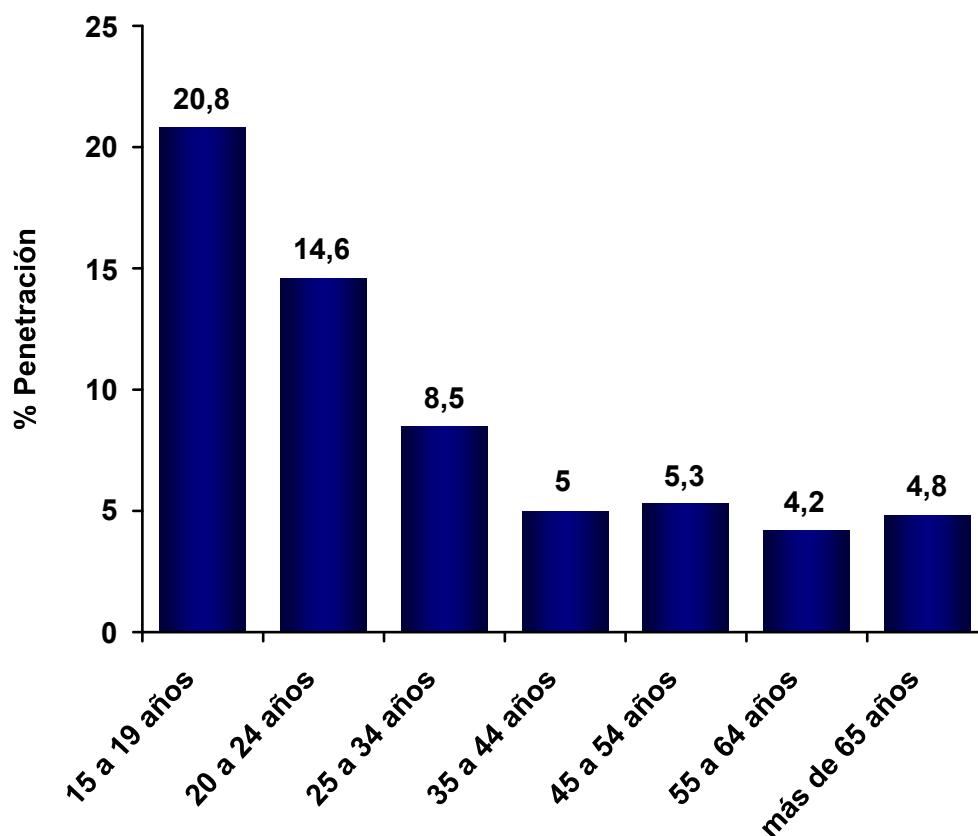


Figura 3.3. Índice de penetración en la población española de sujetos que suelen ver los programas musicales en función del rango de edad (adaptado de Sociedad General de Autores y Editores, 2005).

Tomando como base el estudio anterior de la SGAE, son los jóvenes de 15 a 19 años quienes mayoritariamente siguen estos programas, observándose un mayor porcentaje de mujeres (18,9%) frente a hombres (13,7%), quizá porque son éstas a las que más afecta la imagen personal y los estereotipos de belleza que se difunden en estos espacios musicales (Fairchild, 1984; Morgan & Merlo, 2002).

El caso español no es único en la influyente creación y difusión musical de algunos programas musicales de televisión de consumo masivo. Estudios llevados a cabo en otros países (Goodwin, 1993; Lamoureux, 1996) apuntan en la misma dirección, probando que la difusión de la música en televisión influye

directamente en el conocimiento y el gusto por determinados géneros musicales y que este medio, con sus campañas publicitarias, promueve el consumo de los productos que él mismo crea, sin certificar su calidad. A este escenario mediático se han incorporado recientemente programas musicales de gran audiencia televisiva, como *Operación Triunfo*. Su influjo en los gustos que muestran los jóvenes es determinante, tanto para los que estudian música en los conservatorios o escuelas de música como para los que no lo hacen. El fenómeno de *Operación Triunfo* no sólo ha logrado obtener máximos niveles de audiencia, sino que ha suscitado el interés de un público variado de ambos sexos, con diversas edades (desde niños hasta mayores) y un nivel socio-económico y cultural medio (Ibarretxe, 2003). Por otro lado, ha generado entre sus seguidores corrientes de opinión y discusión pretendidamente objetivas, como ocurre con muchos otros fenómenos televisivos, apartando a la audiencia de los muchísimos estilos musicales que no se oyen por este medio. La consecuencia inmediata es que se crea una homogeneización socio-musical nada crítica, ante la que tanto jóvenes como adultos, en su mayoría carentes de una formación musical básica que les permita valorar adecuadamente el hecho musical, para no distinguirse y apartarse de su entorno social, aceptan la opinión musical de una mayoría inducida y condicionada por corporaciones mediáticas e intereses comerciales (Lorenzo & Herrera, 2000).

Pérez & Jiménez (2002) proponen una clasificación de los diferentes programas que se emiten en la televisión pública y privada en función del uso que dan al complemento musical, imprescindible en la mayoría de ellos:

- *Programas musicalizados*; utilizan la música como presentación y cierre de sus programas (telediarios, series, concursos, programas nocturnos, etc.)
- *Actuaciones de grupos musicales*; programas dedicados a las actuaciones de grupos musicales en directo y donde se realizan entrevistas a los músicos sobre sus nuevos trabajos.
- *Programas musicales*; se dedican básicamente a promocionar diferentes músicas.

Es en esta última clasificación donde se pueden enmarcar programas como *40 Principales*, *40 Latino* o *MTV Latino*, desarrollados en torno a la difusión constante de videos musicales que refuerzan con la imagen su influencia en los hábitos de consumo cultural-musical de los jóvenes.

Según Pérez & Gómez (2004), el video-clip o video musical es el apelativo con el que se conoce una producción audiovisual cuyo propósito es la promoción para el consumo musical de un producto discográfico, destinado en su mayoría a un público juvenil y con un objetivo netamente comercial. No obstante, dejando de lado la finalidad del video-clip para la promoción y venta de discos (Barroso, 1996), hay que considerar otros aspectos asociados, como los arquetipos, estereotipos o formas de vida que promueven. En este sentido, diferentes trabajos (Gow, 1996; Seidman, 1999; Ward, Hansbrough & Walter, 2005) destacan el contenido altamente sexista que se difunde en los videos musicales, los cuales muestran siempre ideales de belleza que crean patrones negativos en la percepción del aspecto físico, sobre todo en las jóvenes adolescentes. De igual forma, estudios recientes (Martino, Collins, Elliot, Strachman, Kanouse & Berry, 2006; Perera, 2005; Rich, 2005) revelan la influencia que tienen los video-clips en el comportamiento sexual de los jóvenes, que les conduce a adelantar sus primeras relaciones sexuales a edades tempranas cuando todavía no controlan correctamente su sexualidad, convirtiéndose en un grupo de riesgo propenso a los embarazos no deseados y a las enfermedades de transmisión sexual. Así, los trabajos citados muestran que la exposición frecuente a video-clips de canciones con alto contenido sexual, muy habituales entre la música pop, contribuye a la precocidad en las relaciones sexuales de los jóvenes.

Por su parte, Robinson, Chen & Killen (1998) describen los efectos nocivos del consumo de alcohol que se difunde a través de la televisión y los videos musicales, siendo el responsable de accidentes de tráfico, homicidios y suicidios, principal causa de muerte y discapacidad entre los jóvenes. Por último, Rich, Woods, Goodman, Emans & DuRant (1998) y Bryant (2004) muestran que los videos musicales de las canciones de diferentes estilos de la música popular son generadores de estereotipos racistas y sexistas, revelando

tras su estudio que a los jóvenes negros y a los hombres, en general, se les presenta con el rol de agresores en potencia, mientras que a las mujeres se las exhibía como las víctimas.

Otro aspecto destacable dentro del entramado televisivo es el importante papel que juega la publicidad, no sólo porque ayuda a la financiación de los programas, sino también porque crea influencia directa en los hábitos de consumo musical de los españoles (Lorenzo, 2005).

Cuando en la programación televisiva aparecen los anuncios los espectadores tienden a hacer *zapping*, circunstancia que no pasa desapercibida para las grandes cadenas ni las compañías de publicidad, que hacen coincidir la franja horaria de sus anuncios. Nada se improvisa y la música forma una parte esencial en la transmisión de los mensajes insertos en los *spots* publicitarios, siendo la misión de ésta mantener la atención sobre las imágenes del producto que se oferta mediante el uso de los estilos musicales cercanos a los usuarios a los que están destinados (Bravo, 1998). Para lograr estos fines, los creadores de los anuncios tienen en cuenta toda una serie de aspectos en torno a los elementos sonoros a utilizar en relación con las características perceptivas de sus receptores:

- *La edad*: etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto.
- *El grupo o clase social del receptor*: nivel socio-cultural, profesión, origen, etnia, religión, lengua.
- *La actitud del receptor*: dependiendo de su estado anímico/emocional.
- *El sexo*: las mujeres prefieren estilos musicales melódicos antes que rítmicos, más afines estos últimos a los hombres.

Dependiendo de estos cuatro aspectos se modelará el uso publicitario de elementos como el *tempo* de la música y el habla, la intensidad, la tesitura, el ritmo, el timbre, los estilos musicales, el tipo de voz ... (Gustems, 2005).

Finalizando este apartado, se puede afirmar que si bien la televisión no mejora sustancialmente el conocimiento de aspectos específicos musicales en

los telespectadores, como el del lenguaje propio de la música, es indiscutible que participa en la creación de un cuerpo de referentes sonoros que permite al alumnado de ESO distinguir algunos géneros y estilos musicales y crea en éste hábitos de consumo cultural-musical.

3.1.2. LA RADIO

Tras la televisión, el medio de comunicación de masas con mayor número de seguidores en España es la radio. Aunque mantiene grandes diferencias de audiencia con la primera, la distancia entre ambas se acorta al compararlas en términos de presencia de receptores en los hogares españoles, donde los aparatos de radio están presentes en el 97.3% de éstos (Ministerio de Cultura, 2007a).

El éxito popular de la radio tiene que ver con su funcionalidad; reducido coste y tamaño, autonomía y movilidad hacen muy fácil su adquisición, ubicación y/o traslado a cualquier lugar. Además, el interés hacia el medio tiene que ver con que la programación de las distintas emisoras se realiza para ser oída cuando no se puede ver la televisión, lo que ocurre en multitud de espacios y situaciones de la vida cotidiana: el trabajo, las instituciones públicas, el supermercado, mientras se conduce... Es significativo también el hecho de que para escuchar la radio no es condición imprescindible centrar toda la atención, sino que se puede simultanear con otro tipo de actividades ordinarias (Haye, 1995).

La difusión radiofónica es una forma efectiva de hacer llegar todo tipo de mensajes al ciudadano; noticias, acontecimientos políticos, exposiciones culturales, conciertos musicales, alarmas sociales, eventos deportivos, etc. (Stavitsky, 1993). Asimismo, al contrario que sucede con la televisión, la radio mantiene su *status* de medio público donde se ofertan libremente (en abierto) un amplio número de emisoras a lo largo del dial, con diferentes temáticas y contenidos a los que se accede dependiendo de los gustos y preferencias de los radioyentes (Ahlkvist & Faulkner, 2002).

Legorburu (2001) resume en cinco las características de la radio como medio de comunicación:

- *Inmediatez*: con un equipamiento técnico menor que el empleado por la televisión, la noticia se difunde tal como se produce casi de forma inmediata.
- *Fugacidad*: el mensaje debe ser oído y entendido de forma instantánea.
- *Capacidad de sugestión*: la carencia de percepción visual hace necesario estimular la capacidad para crear mentalmente la imagen de los hechos.
- *Incapacidad de elección*: al igual que ocurre con la televisión, no se puede elegir el momento de escuchar un determinado programa o las noticias puesto que existe un horario programado de antemano por la emisora.
- *Limitación de tiempo*: el horario de la programación debe ajustarse a lo largo de las 24 horas del día.

La particularidad más distintiva de la radio es su capacidad de sugestión, pues el perfil auditivo que presenta este medio favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad en los oyentes. En ausencia de estímulos visuales, se tiende a recrear mentalmente los lugares, sucesos y relatos que el mensaje radiofónico transmite. Esta circunstancia potencia su efecto al utilizar como principales agentes de transmisión la voz, con el uso de un lenguaje natural cercano a las personas, y la música, generadora de diferentes emociones (Shields, 1992).

Desde su aparición, el mejor aliado de la radio ha sido la música, elemento distintivo de programas de máxima audiencia y, en ocasiones, contenido principal de los mismos. Los distintos parámetros de la música (melodía, ritmo,...) son esenciales para la radiodifusión, puesto que guardan una relación con el medio que se ve reflejada en el discurso, la narración o el

diálogo (como una línea melódica) y en la que se incluyen, además de la propia música, los efectos de sonido (Kerr, 1999).

Por lo que respecta a la función formativa de la radio, si bien se ha intentado su uso como herramienta educativa desde su aparición, finalmente ha sido el medio menos utilizado con fines pedagógicos (López, 2001). No obstante, el empleo de la radio con fines didácticos ha sido abordado por diferentes autores (Blanco, Gómez & Paniagua, 2007; Chavez & Soep, 2005; Cooper, 2005; Jiménez, 2001; Merayo, 2000; Perona, 2002; Reynolds, 1992; Rivera, 1995), puesto que presenta un enorme potencial mediante el que se pueden trabajar aspectos como la tolerancia, la libertad de expresión, el juicio crítico, etc. Por otra parte, es innegable que este medio constituye un importante instrumento de educación informal dentro de la sociedad.

Aguaded (1998) justifica el enfoque educativo del medio tomando como base lo siguiente:

1. Favorece el trabajo colectivo, un solo individuo no puede hacer radio.
2. Su perfil auditivo potencia el desarrollo del lenguaje oral, la dicción, vocalización, entonación, etc.
3. Promueve el diálogo, la discusión, el debate, etc.
4. Fomenta un clima de motivación entre sus participantes.
5. Es un soporte (como la prensa, la televisión, etc.) para trabajar de forma crítica el contenido de sus mensajes.
6. Favorece la adquisición de hábitos de investigación, iniciativa creadora, autogestión, etc.

A lo anterior añade Gascón (1991) que la radio ofrece a sus oyentes perspectivas de pensamientos plural y crítico útiles para estimular la capacidad expresiva, constructiva y creativa, aspectos estos relacionados con el espíritu formativo de la reciente reforma educativa (LOE, 2006) respecto a la formación integral del alumno.

Por su parte, Thompsen (1991) indica que no se puede desestimar el valor educativo de la radio puesto que está abierta a todo tipo de públicos con

un amplio rango de edades. Para este autor, esta circunstancia es precisamente la que crea la responsabilidad de controlar y mejorar la calidad de los contenidos que conforman las programaciones de las diferentes emisoras.

En la radio, como en el resto de medios, los intereses comerciales son uno de los factores de base en la realización de las programaciones generales de las distintas cadenas y en sus contenidos. Musicalmente, como sucediera con la televisión, la influencia del mercado se hace visible en la difusión y promoción de los géneros musicales más rentables, lo que determina tendencias y gustos de consumo (Pedrero, López & Álvarez, 2000; Sweeting, 2004).

3.1.2.1. INFLUENCIA DE LA RADIO EN LOS CONOCIMIENTOS Y PREFERENCIAS SOBRE ESTILOS MUSICALES

La relación entre los jóvenes, la radio musical y el consumo de música popular es muy estrecha, sobre todo porque este segmento social conforma el mayor *target* de audiencia del formato radiofónico-musical (Pérez-Latre & Bringué, 2005). Varios estudios (Boehnke, Münch, & Hoffmann, 2002; de Borafull, 2005) confirman que, frente a otro tipo de programas, los espacios radiofónico-musicales son los más seguidos por jóvenes y adolescentes, lo que ha originado que la competitividad entre las diferentes emisoras se base en una delimitación de contenidos con relación a los diferentes rangos de edad de la audiencia.

La radio musical tiene su origen en la radio especializada o de formato, *Format Radio* (Martí, 1990), que surgió en Estados Unidos a mediados de los años 50, extendiéndose posteriormente al resto del mundo con un principio de especialización por áreas temáticas dedicadas a la información, la música y otros temas de interés y una orientación hacia el tipo de oyentes a los que se dirige (Fenati, 1992; Moreno, 1999).

En el contexto español, el estudio general de medios (EGM) de 2007 confirma la supremacía, entre el público joven, de los programas radiofónicos

con temática musical frente al resto de la programación. Según Rodríguez, Navarro & Megías (2001), las emisoras con programación musical que se centran en la difusión de grandes éxitos y listas comerciales, españoles y extranjeros, son las más escuchadas por los jóvenes. En la siguiente figura se presentan los 5 programas musicales más seguidos por este grupo de población:

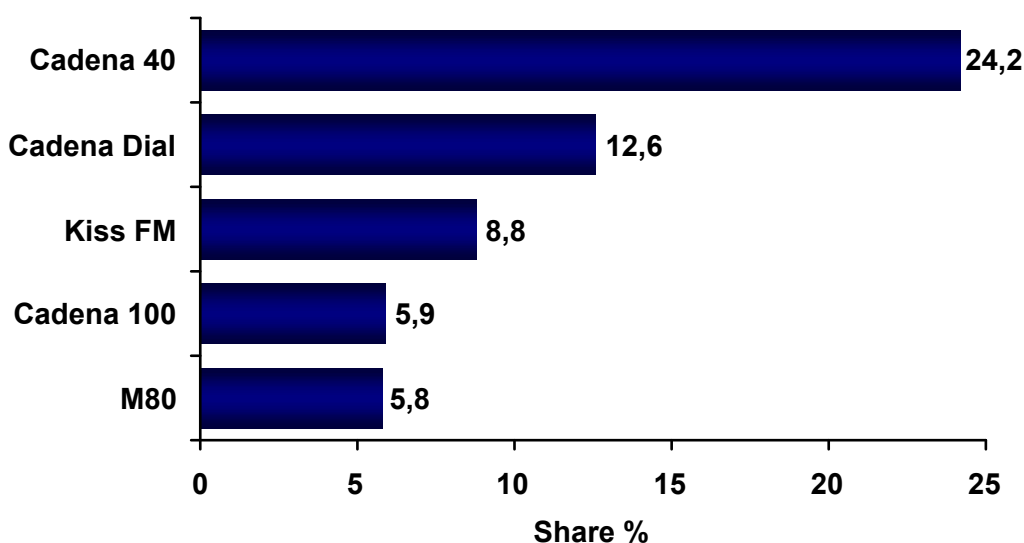


Figura 3.4. Share de la radio musical en 2007 (adaptado de Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2007).

Los datos de la figura anterior se refieren a la población de 14 años en adelante. En éstos es destacable que el porcentaje más alto del share que se corresponde con la *Cadena 40 Principales* tiene en los adolescentes y jóvenes de 12 a 24 años al grueso de sus oyentes (Salgado, 2004).

El formato radiofónico que utiliza *40 Principales* descansa en el formato de *Radio Fórmula Musical* (Fong-Torres, 2001), importado de Estados Unidos y basado en la difusión reiterativa de canciones y temas con mayor gancho para los jóvenes oyentes (Legorburu, 2005). La cadena elabora semanalmente una lista de canciones de los artistas de mayor éxito y las ordena desde el puesto 40 al 1. Por otra parte, también se dedica a informar con un lenguaje juvenil y divertido sobre todas las noticias referentes al mundo de la música,

actuaciones, giras de conciertos, grabaciones, artistas, etc. La música que se programa es de estilo Pop, Rock y Dance, tanto en español como en inglés.

Cadena 40 Principales es el referente y líder indiscutible de audiencia en las emisoras de música de listas en los últimos años (Martí, 2007). Por su parte, la *Cadena Dial* usa también el formato de la *Radio Fórmula Musical*, si bien, sólo se dedica a la difusión de música en español.

Hasta aquí se han descrito las principales características de las cadenas radiofónicas con temática musical más populares entre los jóvenes españoles. La tabla 3.3 incluye el ranking de las más seguidas. Éstas comparten formatos musicales y centros de interés, compitiendo entre ellas por el incremento diario del número de oyentes.

Emisora	Tipo de público	Formato Musical	Centros de interés
Cadena 40 Principales	Adolescente, joven y joven adulto	Pop - Rock, Dance	Entretenimiento, humor, participación de la audiencia, concursos, noticias musicales
Cadena Dial	Joven adulto, adulto y maduro	Música latina	Entretenimiento, humor, participación de la audiencia, concursos, noticias musicales, información meteorológica, deportiva, cultural...
Kiss FM	Joven adulto y adulto	Soft Adult Contemporary	Información de actualidad en general
Cadena M80	Joven adulto	Soft Adult Contemporary	Información de actualidad general, cultural, entretenimiento, humor, participación de la audiencia, concursos, cine, noticias solidarias, noticias musicales ...
Cadena 100	Joven adulto	Contemporary Hits Radio-Adult Contemporary	Información de actualidad general, información deportiva, entretenimiento, humor, participación de la audiencia, noticias musicales, cine, noticias solidarias ...
Radiolé	Joven adulto, adulto y maduro	Canción española	Entretenimiento, participación de la audiencia, concursos, noticias musicales
Radio Clásica	Interesados en música clásica	Música clásica	Información musical especializada

Tabla 3.3. Características de las principales emisoras de contenido musical en España (adaptado de Moreno, 2005).

En la actualidad, la radio en general y particularmente la radio de formato musical se han inmersas en un contexto de cambio forzado por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la digitalización de la música, lo que ha conducido a una nueva manera de escuchar y acceder al medio y una oferta de las cadenas más atractiva y acorde con las demandas de los jóvenes oyentes (Faus, 2001). Aparece así con fuerza la radio por Internet o radio *on line*, que atrae a la red a distintas emisoras como *40.com*, *kissfm.es*, *cadena100.es*, *cadenadial.com*, etc. El nuevo formato electrónico permite al oyente una mayor interactividad con el medio, un lugar donde poder acceder al programa favorito a cualquier hora y la posibilidad de descargar archivos musicales o ampliar la experiencia auditiva por medio del visionado de videos y fotos. Todo esto incluido en la oferta de radio en la red, lo que ha provocado un profundo cambio del concepto de radiodifusión (Martínez-Costa, 2004). Naturalmente, a esto ha contribuido la creciente y rápida expansión en los últimos años de Internet, así como el desarrollo de los equipos informáticos y el software necesario, que por otra parte han creado un nuevo modelo de consumo musical muy extendido entre los adolescentes y los jóvenes (Calvi, 2006).

En todo caso, estas nuevas fórmulas de radiodifusión sirven como complemento a la radio tradicional, que sigue manteniendo su *status* de segundo medio de masas con mayor número de seguidores al mismo tiempo que, en el caso de los programas con el formato de la radio fórmula, marca las tendencias musicales del momento e influye en los gustos y el consumo cultural-musical de los jóvenes oyentes, potenciando la escucha de los artistas y los estilos musicales más respaldados por el beneficio de mercado de las emisoras y las compañías discográficas, como ocurriera en el caso de la televisión.

3.1.3. LAS REVISTAS JUVENILES

A pesar de la fuerte irrupción en la esfera de los *mass media* de Internet y la supremacía de la televisión y la radio como los medios de comunicación con mayor audiencia entre la población, las revistas se sitúan inmediatamente detrás de éstos y se erigen en el tercer medio con mayor seguimiento entre los españoles (ver figura 3.1). De nuevo, la encuesta 2006-2007 de hábitos y prácticas culturales en España (Ministerio de Cultura, 2007a) es un estudio de obligada consulta para determinar las características de lectura de revistas de temática no cultural, en el que se enmarcan las revistas juveniles.

Son las chicas de 15 a 19 años quienes con mayor frecuencia leen este tipo de publicaciones, produciéndose un decremento de lectura a medida que se incrementa la edad del lector/lectora. Así, el mayor número de lectores se da entre las alumnas que realizan sus estudios en escolarización básica, bachiller y formación profesional. Estos datos confirman la orientación editorial que presentan las revistas juveniles, destinadas a un público femenino, adolescente y asiduo consumidor de este tipo de publicación (Figueras, 2004a).

Los contenidos y las secciones que conforman las revistas juveniles, así como su enfoque general, están planteados tomando como base las tendencias sociales del momento, es decir, las modas. Al igual que ocurre en los demás medios, se intenta atraer el consumo juvenil buscando obtener el máximo beneficio económico en la comercialización del producto, puesto que la finalidad es vender revistas, no fomentar la difusión y el consumo responsable de información (Navarrete, 2005). La mayoría de estas publicaciones consigue un gran atractivo de los jóvenes gracias a las campañas publicitarias que las acompañan, su bajo coste, los regalos que incorporan (pegatinas de famosos, pósters, mochilas, complementos de belleza, etc.) y a sus vistosas y llamativas portadas. El uso del color, la preponderancia de las fotografías sobre el texto o los títulos sugerentes destinados a las adolescentes son otras de sus características más destacadas (Plaza, 2005).

Los contenidos más presentes en este soporte tratan sobre cuestiones relacionadas con el amor (los primeros amores, las primeras experiencias

sexuales); la moda; los famosos; el horóscopo; los consultorios; la belleza; la música o las series de televisión, ofreciendo siempre una visión superficial y deformada de la realidad, principal problema al que se enfrentan sus lectoras (Vizcaíno-Laorga & Martínez, 2005). Recientemente se llevo a cabo un análisis de los contenidos de las principales revistas juveniles, realizado por la asociación de mujeres jóvenes de Asturias (Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias, 2006), que muestra el particular modo de abordar la información tratada en este soporte editorial, en el que destacan por volumen de ventas las revistas *Super Pop*, *Nuevo Vale* y *Bravo por ti*:

- *El amor*: junto con la belleza es uno de los temas que más páginas ocupa en las revistas. Se aborda desde las relaciones heterosexuales de pareja, donde el principal objetivo para las adolescentes debe ser triunfar conquistando a los chicos mediante la seducción, la belleza, Se muestran diferentes estrategias para *ligar*, se habla sobre los celos y se dan consejos para evitar la infidelidad de la pareja. El éxito y la felicidad se miden por la capacidad de las mujeres para atraer a los hombres. En este sentido, la revista *Super Pop* incluye *test sobre chicos* para medir diferentes parámetros que indican si lograras o no el éxito en las relaciones amorosas. También aparece un apartado sobre -supuestas- historias reales de amor en un tono dramático-romántico cuyo lema parece ser: si no tienes pareja no puedes alcanzar la felicidad (Plaza, 2007).
- *La sensualidad y la sexualidad*: se presentan básicamente relaciones heterosexuales (Garner, Sterk & Adams, 1998). El sexo se afronta como una actividad divertida que no conlleva ningún riesgo, en la que es la mujer la que tiene que seducir al hombre, para lo cual se da una serie de consejos sobre ropa interior sexy, maquillaje o cómo hacer un *striptease* (Kim & Ward, 2004). También se ofrecen consejos emitidos por personajes famosos. Esta irresponsable forma de abordar las relaciones sexuales tiene su máximo exponente en la

sección que incluye *Nuevo Vale*, con el titular *Mi gran desmadre; mi primera vez*, o en *Super Pop* como *Mi primera vez*, donde se puede compartir con el resto de lectores los pormenores de las relaciones sexuales de cada uno. En ninguna de las tres publicaciones se habla sobre educación sexual o métodos anticonceptivos, asuntos importantes para las adolescentes tanto por el riesgo de embarazos no deseados como por el de las enfermedades de transmisión sexual (Bay-Cheng, 2003; Carpenter, 1998).

- *La belleza y la delgadez*: esta sección incita constantemente a las jóvenes lectoras a compararse con las *Top Models* que aparecen en sus páginas, cuya imagen física es perfecta y dista bastante de los estereotipos más comunes entre las mujeres, que responden en todos los casos a un canon de belleza que potencia la imagen de una mujer extremadamente delgada. Además, todas las revistas ofrecen dietas milagrosas, sin aval científico alguno, para perder peso y lograr tener la misma figura estilizada que las mujeres que aparecen en las portadas (Figueras, 2004b).
- *El consumo y el consumismo*: las revistas contienen publicidad de productos que utilizan la imagen de actrices, cantantes, deportistas y famosos para animar a las jóvenes a comprar determinadas marcas de ropa o productos de cosmética, proyectando el supuesto de que el uso de estos artículos ayudan a conseguir ser una mujer bella, a la moda y que triunfa en la vida (Cooper, 1999; Lister, 2001; Peterson & Beal, 2001).
- *El horóscopo*: imprescindible en todas estas publicaciones. Ofrece, en función del signo zodiacal, los acontecimientos futuros en relación con el amor, el trabajo, los amigos, los estudios, etc. Dependiendo de la revista puede ocupar una mayor o menor extensión, *Bravo por ti* es

la que más páginas dedica al horóscopo, sobre todo en relación con el amor.

- *Los test: Super Pop* es la revista que más *test* incluye y que deben emplearse para ilustrar a las adolescentes sobre normas de comportamiento, amistad y, sobre todo, cómo atraer a los chicos.
- *Los consultorios*: se trata de secciones que incluyen preguntas y dudas sobre relaciones sociales, familia, salud, sexo, estética o relaciones de pareja, remitidas por las lectoras a la revista y a las que responden los profesionales del medio, que en muchos casos carecen de la formación necesaria para este cometido.
- *Música*: es la especialidad de las revistas *Super Pop*, *Bravo por ti* y *Nuevo Vale*. En esta sección se realiza un repaso de las noticias de actualidad musical que en cada momento más interesan a los adolescentes, por ejemplo, acerca de Operación Triunfo, el grupo Santa Justa Klan (SJK), que surgió a raíz de la serie de televisión Los Serrano, El Sueño de Morfeo, Paulina Rubio, etc. Se trata de una información musical que aborda la vida de las personas que se dedican a un tipo de música concreto, pop y rock principalmente, pero que no emplea conceptos musicales específicos (Sevik, 2001). El interés editorial se centra en entrevistas y reportajes a cantantes de moda con numerosas preguntas de tipo sentimental. Hay que añadir que la información que se ofrece sobre noticias musicales, giras de conciertos, grupos, cantantes, etc., se lleva a cabo mediante un tratamiento alejado del interés por los aspectos formativos sobre la música en general y el conocimiento y los gustos musicales en particular (Caw, 2004).

Diferentes autores (Brown, L'Engle, Pardun, Guo, Kenneavy & Jackson, 2006; Chow, 2004; Schlenker, Caron & Halteman, 1998; Thomsen, McCoy,

Gustafson & Williams, 2002; Thomsen, McCoy & Williams, 2001; Willemsen, 1998) señalan la necesidad de ejercer un mayor control sobre las temáticas y contenidos divulgados en este tipo de publicaciones, puesto que se ejercen influencias nocivas en las adolescentes en una etapa en la que son muy vulnerables en la construcción de su imagen corporal y de inicio de búsqueda de su identidad y personalidad (Instituto de la Juventud, 2007).

Estas revistas favorecen los estereotipos de género, presentan las relaciones sexuales prematuras como algo habitual, transmiten imágenes femeninas cercanas a trastornos alimentarios como la anorexia y perpetúan visiones anquilosadas sobre el rol social que debe ocupar la mujer, a la vez que poseen un gran potencial de modelado de la opinión de los jóvenes adolescentes (Martínez-González, Gual, Lahortiga, Alonso, de Irala-Estévez & Cervera, 2003; Murillo, 2001; Rodríguez & Beato, 2002; Staub, 1997; Turner, Hamilton, Jacobs, Angood & Dwyer, 1997).

Por otra parte, es notorio que las revistas juveniles quedan a la sombra de la hegemonía de los medios audiovisuales, aunque se valen de estos para incrementar su atractivo, planteando sus contenidos en torno a temas que ya han adquirido importancia entre los jóvenes desde la televisión o la radio (Ciudad, 2002a). Buen ejemplo de esto son publicaciones como *Nuevo Vale*, *Super Pop* o *Bravo por ti*, revistas que ofrecen una particular y subjetiva visión de los temas que abarcan y que pueden tener un efecto negativo en sus lectores por el modo sesgado e interesado con que se reelabora una realidad estereotipada muy influyente en la adolescencia (Ciudad, 2002b). Debe ser la participación de la escuela y la familia el medio que dote a los jóvenes lectores de los instrumentos críticos necesarios para discriminar convenientemente la veracidad de la información transmitida por estas y otras revistas similares (Nippold, Duthie & Larsen, 2005; Wallowitz, 2004).

El interés de la investigación social española hacia las revistas juveniles-femeninas ha crecido en los últimos años (Figueras, 2005; Gallego, 1990; Menéndez, 2005; Muñoz, 2002), reflejando la preocupación por el grado de influencia que este tipo de publicaciones ejerce sobre la forma de vida de las adolescentes y jóvenes en su entorno social: salud física y mental; ideales de

belleza; ocupaciones profesionales como ideal de futuro (deportistas, cantantes, actrices y modelos que han alcanzado el éxito y la fama).

En definitiva, estas revistas ofrecen una imagen superficial de distintos aspectos de la vida de las adolescentes con un claro y casi exclusivo interés en la estética personal, la seducción, la adoración a los ídolos y el consumismo, evitando temas importantes para su incorporación al mundo adulto, como los estudios, el trabajo, la formación personal o los valores humanos (Figueras, 2007a).

Con relación al valor formativo sobre el conocimiento y gustos musicales, las publicaciones citadas no realizan ninguna contribución a estos aspectos específicos de la música, limitándose a ofrecer una visión del ámbito musical centrada en las valoraciones sobre la personalidad, el status social o las relaciones sentimentales de los artistas.

3.1.4. INTERNET

Internet no es otra cosa que un sistema de telecomunicaciones que establece una interconexión entre redes de ordenadores de todo el mundo para compartir información mediante el uso de protocolos TCP que sirven para enviar la información en paquetes (Liarte, 2000).

El fenómeno de Internet ha adquirido una rapidísima expansión en un corto intervalo de tiempo, suponiendo un notable avance en el modelo de transmisión, intercambio y divulgación de la información en cualquier tipo de formato (texto, gráfico, audio, vídeo, fotos, etc.); creando en los medios tradicionales un nuevo canal y formato de difusión de sus productos y mensajes (Aumente & Arquero, 1999); propiciando nuevas formas de ocio y entretenimiento, y una diferente y atractiva plataforma de relaciones interpersonales a escala planetaria (Olvera, 2000).

Los inicios de Internet se remontan a 1969, con la aparición de la red ARPANET en Estados Unidos, aunque fue en Europa donde en 1990 se llevó a cabo el avance que revolucionó por completo la red, posibilitando la aparición

de la *World Wide Web*, más conocida como *www* o *Web* (Leiner, Cerf, Clark, Khan, Kleinrock, Lynch, Postel, Roberts & Wolf, 1997).

Hasta hace relativamente pocos años se consideraba que Internet tendría una escasa repercusión y un seguimiento minoritario entre la población (Huidobro & Sanz, 2006); no obstante, su constante evolución tecnológica así como el acceso libre a sus servicios, que permite disponer de estos a cualquier hora del día y en el instante que se desee, han contribuido a un incremento exponencial del número de usuarios (Huidobro, 2006), alcanzando en 2007 la cifra de 1.319 millones de conexiones, el 20% de la población mundial.

Asia, Europa y Estados Unidos encabezan las áreas de mayor asentamiento de la red, mientras que es en Oriente Medio, África y Latinoamérica donde se ha producido un mayor crecimiento de *internautas* en los últimos siete años (Internet World Stats, 2007), como se observa en la siguiente figura:

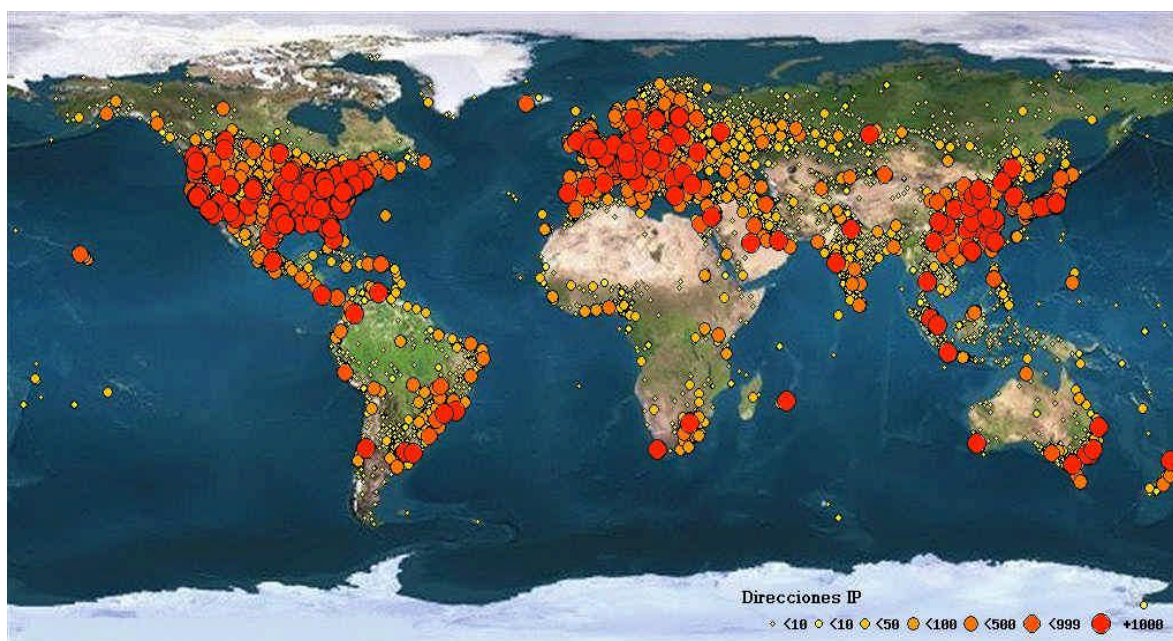


Figura 3.5. Mapa mundial de conexiones a Internet (adaptado de IPLigence, 2007).

España no ha sido una excepción en este rápido proceso de desarrollo de las conexiones a la *Web*. La Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2007) sitúa aquí el crecimiento del número de usuarios de

Internet, desde 1997 hasta 2007, en un 25,3%, alcanzando la cifra total de conexiones a Internet en los hogares españoles el 26,2% (figura 3.6). Esto posiciona a España en el 5º lugar europeo en número de conexiones a la red (Internet Word Stats, 2007).

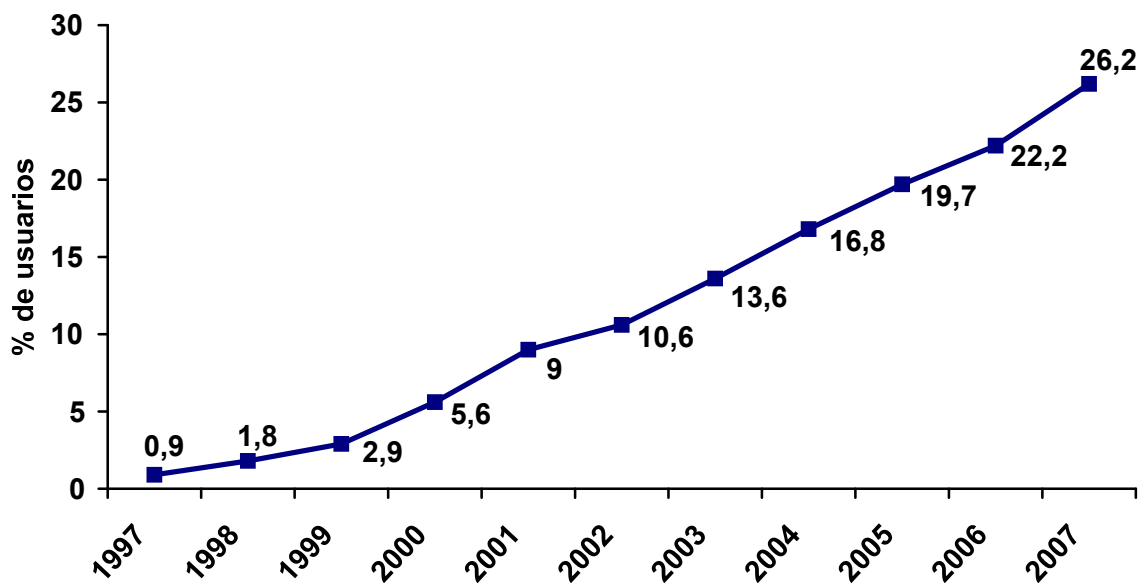


Figura 3.6. Evolución del número de usuarios de Internet en España (adaptado de Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2007).

La importancia mundial de la expansión de la red Internet en la actualidad es tal que ha supuesto una revolución en todos los órdenes y, especialmente, en el mundo audiovisual, de la información y de las telecomunicaciones, iniciando el camino hacia un nuevo horizonte virtual (Castells, 2001).

Hay que señalar que la versatilidad y las grandes posibilidades multimedia que ofrece la red no han pasado desapercibidas para los medios de comunicación más populares, como la televisión y la radio, que se han servido de sus ventajas y potencial para mejorar y facilitar su consumo entre la audiencia por medio de portales en la *Web* donde se amplía la información de

los diferentes programas de la cadena (López, 2005). En el caso de la radio *on line*, este nuevo formato ha dotado al medio de una mayor interactividad con sus usuarios, aunque lo más destacado es la facilidad de escuchar en cualquier momento y a cualquier hora los programas que ofrece una cadena accediendo a los archivos de audio correspondientes (López, 2006). No obstante, el factor más importante de la televisión y la radio *on line* es que a través de la red se tiene acceso a sus contenidos desde cualquier parte del planeta, circunstancia que no es posible por la vía tradicional de difusión de estos medios (Nguyen & Western, 2006).

Desde el punto de vista social, Internet se ha convertido en una herramienta con una utilidad cada vez más necesaria entre la población, cuyo acceso permite la realización de un extraordinario e ingente número de actividades de carácter económico, educativo, social y cultural de forma ágil y rápida (Brown & Sellen, 2006; Brugali, 2002; Hofer, 2004; Lassala, Ruiz, & Sanz, 2007; Livingstone, 2006; Markiewicz, Lucena, Alencar & Cowan, 2002; Perminov, Perepelitsina, Antsiperov & Nikitov, 2008; Reisch, 2001; Wolton, 2000):

- Gestiones bancarias.
- Negocios bursátiles a escala mundial.
- Búsqueda de información en bases de datos o mediante potentes buscadores gratuitos.
- Presentación de solicitudes, registros y diversos documentos mediante aplicaciones telemáticas.
- Servicios de envío de documentos de texto, imágenes, etc., (correo electrónico -e-mail-).
- Compra y venta de diferentes productos a través de la red (comercio electrónico o e-commerce).
- Servicios para toda clase de información y transacciones como la reserva de billetes para transportes, hoteles, vacaciones, cines, actividades artísticas y de ocio en general.
- Realizar la compra de casa en supermercados virtuales.

- Juegos interactivos en red con otros *internautas*.
- Escuchar, visualizar y descargar música y películas.
- Intercambio de archivos.
- Relacionarse con otras personas y hacer amigos manteniendo conversaciones en tiempo real en diversos foros a través del *Chat*.
- Pasar consultas médicas en red.

Estas actividades, de entre otras muchas que se pueden realizar navegando por la red, son fácilmente accesibles para todos los usuarios, especialmente para la juventud actual, a la que se la denomina como la *NetGeneration*, la *e-generación*, la *generación messenger* o la *ciber generación* (Gordo & Megías, 2006), como sinónimo de un colectivo de personas con comportamientos afines que han nacido en la era de la tecnología digital y que cuentan con medios y recursos para comunicarse libremente de manera electrónica a través de la *Web* (Buckingham, 2000).

No hay que olvidar que la libertad de uso de la red comporta una serie de riesgos, sobre todo para los más jóvenes, puesto que los contenidos que se pueden encontrar en ella no siempre son aptos para todas las edades y pueden resultar nocivos (Sánchez, 2006; Yan, 2006). A esto contribuye la creciente *cultura de dormitorio*, cada vez más extendida entre la juventud (González, Frau & Frau, 2006; Livingstone, 2007a), localizada en un espacio privado donde se dispone de todo tipo de aparatos electrónicos, consolas de videojuegos, ordenador y conexión a Internet mediante la que es muy fácil navegar por páginas Web de contenido no deseable, por ejemplo, de tipo pornográfico, racista, etc., sin la supervisión de los padres y con efectos negativos que pueden ocasionar trastornos en el desarrollo personal del joven (Livingstone, 2007b; O'Connell & Bryce, 2006). Además, el hecho de que los adolescentes muestren actualmente gran habilidad en el manejo de las nuevas tecnologías e Internet (Livingstone, Bober, & Helsper, 2005) y de que supongan el grupo más importante de usuarios de la red (ver figura 3.7) es un factor que imposibilita el buen control de las páginas visitadas y los contenidos

consultados (Graner, Castellana, Sánchez-Carbonell, Beranuy & Chamarro, 2006).

Es aquí donde la educación formal debe procurar una suficiente educación mediática que permita evitar los efectos nocivos del uso imprudente de la red Internet (Jiménez, 2002; Ribble, Bailey & Ross, 2004).

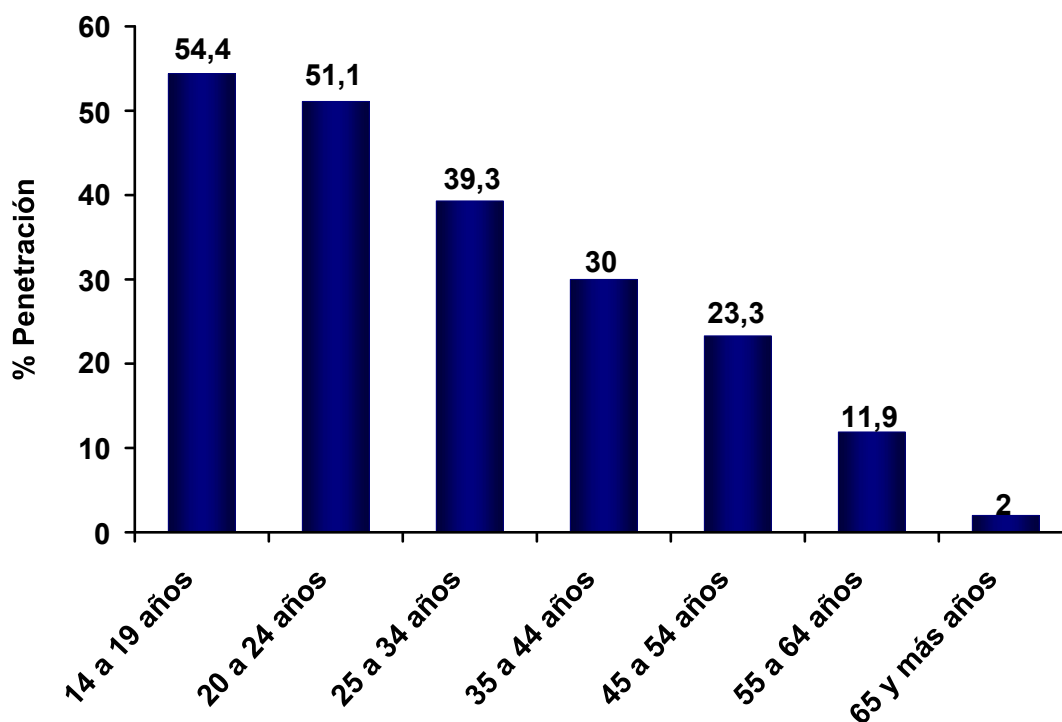


Figura 3.7. Índice de penetración en la población española de usuarios de Internet por rango de edad (adaptado de Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2007).

Por otra parte, las posibilidades de Internet como herramienta formativa ofrecen tanto a profesores como alumnos una extensa *mediateca* y un nuevo y rápido canal de comunicación con un horizonte de uso que puede ampliar y complementar a la educación tradicional, aprovechando al mismo tiempo el conocimiento de la *Web* que tienen los jóvenes para mejorar su formación (Schoenbach, 2007).

3.1.4.1. INFLUENCIA DE INTERNET EN LOS CONOCIMIENTOS Y PREFERENCIAS SOBRE ESTILOS MUSICALES

Desde el ámbito académico de la música, el desarrollo del software musical, la enorme cantidad de materiales audiovisuales disponibles en la red y los portales temáticos destinados a diferentes estilos de música, hacen de este entorno un instrumento pedagógico muy válido para profesores y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (King & Zabel, 2004; Sarfson, 2002), por lo que Internet es hoy un recurso multifacético verdaderamente útil para potenciar el conocimiento sobre la música y los estilos musicales (Litterst, 2005). No obstante, puesto que el principal recurso del estudiante para buscar información es acceder a motores de búsqueda gratuitos, cuyos resultados no siempre garantizan la calidad y veracidad de la información localizada, es una obligación insoslayable del profesorado la de filtrar y canalizar la información encontrada, puesto que ésta no siempre será correcta y podría inducir a errores en los estudiantes.

Por su parte, los profesionales de la enseñanza musical, como de otras especialidades, han encontrado en la red un excelente aliado para ubicar las programaciones didácticas de las asignaturas que imparten, descargar diferentes materiales de contenido y uso académico o establecer vías de comunicación y contacto tutorial a distancia con alumnos y padres, todo lo cual es coadyuvante de un buen aprendizaje (Sherbon & Kish, 2005).

La labor de difusión musical que realiza la red es actualmente ingente, aunque la libre transferencia de archivos musicales ha desencadenado un profundo debate internacional sobre su legalidad o ilegalidad, ya que si bien ello resulta ventajoso para los consumidores, al disponer de forma gratuita de productos musicales, la situación genera pérdidas multimillonarias en el sector discográfico, el cual, junto con las administraciones culturales, ha emprendido una cruzada legal contra las descargas ilícitas de archivos de música desde Internet (Condry, 2004; Fox, 2004; Iglesias, 2001; Lawhon, Ennis-Cole & Lawhon, 2006; Leyshon, Webb, French, Thrift & Crewe, 2005; North & Oishi, 2006). El deterioro económico causado a la industria discográfica tradicional

por esta situación ha obligado a idear nuevas fórmulas de distribución en el sector (Chiou, Huang & Lee, 2004), por ejemplo, acompañar a la grabación del álbum en disco compacto con material extra en formato de video del proceso realizado para la grabación en el estudio por el artista o alguna compilación de actuaciones en directo.

La práctica conocida como *piratería musical* (Sinha & Mandel, 2008) se ha extendido rápidamente entre los usuarios de la red, debido principalmente a la digitalización de la música y la amplia variedad de formatos de audio existentes, como el popular *Motion Picture Experts Group Layer 3 -mp3-*, que disminuye entre 10 y 20 veces el tamaño de los archivos de audio sin apenas pérdida en la calidad del sonido y hace más rápida su descarga (Sandulli & Martín, 2004), o el servicio de intercambio de archivos mediante la tecnología p2p *-Peer to Peer, de igual a igual-* (Oberholzer & Strumpf, 2007), que permite a los usuarios conectados intercambiar archivos sin importar el tamaño y de forma gratuita, por medio de pequeños programas que se encargan de gestionar las descargas, como *Kazaa* o *Edonkey* (Sandulli & Martín, 2005). *Napster* ha sido pionero en este tipo de procedimientos de disfrute y consumo musical en Internet con un neto carácter de laxitud jurídica en el acceso. Su enorme popularidad le atrajo numerosas denuncias por violación de derechos de autor y, finalmente, se vio obligado a cerrar la página Web (Lane & Healy, 2005).

En este sentido, Delalande (2005) afirma que:

Los adolescentes están influidos por la difusión "vertical" de una música comercial de lo que han sido durante mucho tiempo consumidores pasivos. Pero las tecnologías recientes favorecen la escucha instrumentada, la apropiación, la transformación, la composición, el intercambio, y construyen una sociedad "horizontal" (Delalande, 2005, p. 57).

Tomando como referente éstas manifestaciones Sandulli & Martín (2006) apuntan posibles soluciones para frenar la crisis del sector discográfico que, al mismo tiempo, beneficien a los intereses de los jóvenes consumidores, basados en la mejora de la distribución, la calidad de sus productos, venta de la música *on line*, búsqueda de músicas alternativas, etc. Si bien el principal argumento para obtener mayores beneficios, para las partes implicadas, es el incremento del número de conciertos de música en directo a los que los jóvenes acuden masivamente dependiendo de las preferencias hacia sus artistas y grupos favoritos (Cassiman & Salvador, 2006).

En el contexto español, la última encuesta de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2008) a usuarios de Internet muestra que el porcentaje de descargas de música gratuita e la red (ilegal) es del 92,7%, siendo esta la cuarta actividad más realizada por los *internautas*, con un 59,9%. Junto con Holanda, España tiene una de las mayores tasas de descargas ilegales de archivos musicales en Europa (Federación Internacional de la Industria Discográfica, 2008).

Acerca de la influencia que ejerce Internet en las preferencias y los conocimientos musicales de los jóvenes usuarios, uno de los indicadores a tener en cuenta es el tipo de música que descargan éstos, centrado en la música que conocen y en coincidencia con sus preferencias (Dillon, 2006).

De los distintos servidores legales utilizados para la descarga de archivos de música por medio de la audición en línea –*streaming*- o la descarga al disco duro –*download*-, los estilos o géneros musicales preferidos por los jóvenes usuarios de éstos servicios fueron, según un informe realizado por la Asociación de Música por Internet (2006), los siguientes:

- Pop-Rock.
- Hip Hop.
- Rap.
- Música Alternativa.
- R&B.
- Experimental.

- Otros.

Una de las bondades del escenario musical de Internet es el de la personalización de la escucha en función de las preferencias individuales y no, como ocurría antes, desde los intereses comerciales de las compañías discográficas, encargadas durante décadas de promocionar sólo determinados estilos y músicos. Al mismo tiempo, la red hace posible que artistas desconocidos sin capacidad suficiente de difusión de su música en los circuitos tradicionales, y visualizados como carentes de interés comercial para las discográficas, presenten sus trabajos en Internet y puedan conseguir cierto grado de éxito (Kokhuis & Van-De, 2004).

3.1.5. EL ENTORNO FAMILIAR

No resulta exagerado calificar a la familia como célula básica de la sociedad occidental, la cual cumple funciones para su propio desarrollo y el de los individuos que forman parte de ella (Florenzano, 1995; Montenegro, 1995; Rodríguez, Herrera, Lorenzo & Álvarez, 2008). Por ello, la familia desempeña en su seno, en relación con la educación informal, un papel capital como instrumento educativo que transmite conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos de una generación a la siguiente (Papalia & Olds, 1997), imprimiendo su sello inquebrantable en la formación personal y constituyendo un eslabón fundamental con el sistema social (Navarro, González & Recart, 2000). Todas las experiencias del individuo posteriores al marco familiar serán interpretadas y enjuiciadas en función de éste (Lorenzo, Herrera, Cremades & Bernal, 2005).

La influencia que ejercen en el contexto familiar los padres y las madres sobre los niños es verdaderamente importante, pues a través de ésta los hijos adquieren sus primeros conocimientos y aptitudes por observación e imitación de los progenitores (Hidalgo, 1999). En torno a la familia se organizan hoy relaciones mutuas de comunicación y simbiosis que satisfacen necesidades básicas de alimentación, higiene, sueño, etc., y otras necesidades secundarias como la introducción de sus miembros más jóvenes en el mundo de los

valores, la cultura, la historia, etc. Además, la familia despierta las capacidades y cualidades afectivas, cognitivas y sociales de sus integrantes, amoldándose a la sociedad coetánea para avalar la continuidad del contexto cultural que le da sentido (Aguilar, 2001).

No obstante lo anterior, es verdad que la familia está modificando hoy notablemente su influencia sobre los hijos y dilatando la intensidad con que ejercía y ejerce las funciones que tradicionalmente ha tenido asignadas, lo que es producto de los profundos cambios habidos en el seno de la sociedad actual, que transcurre entre alteraciones continuas y progresa con una marcada tendencia al individualismo en contra de la interacción entre individuos. Feroso (1997) expone que el seno de la familia está sujeto a cambios de base social con los que necesariamente ésta debe convivir y que afectan a sus patrones constructivos más hondos.

La familia presenta actualmente las siguientes características de cambio:

- se ha convertido en una esfera en la que sólo conviven dos generaciones, padres e hijos (olvidando la interacción de los abuelos, presentes hasta hace poco en el hogar familiar);
- cuenta con un número de integrantes cada vez más pequeño, derivado del descenso de la natalidad, que en ocasiones se presenta como una unidad familiar monoparental;
- ya no está capitalizada por la figura de una mujer dedicada a realizar las tareas del hogar y el cuidado y educación de los hijos, pues ésta ahora también trabaja fuera de casa y, además, puede ser sustituida por una pareja formada por sujetos del mismo sexo.

La anterior enumeración, que podría incrementarse con muchos otros cambios ocurridos en torno al dinámico y cambiante concepto de familia, presenta una dimensión especial cuando se examina la clara influencia que todavía tiene para los hijos una esfera familiar estable en relación con el fomento en ellos de actitudes positivas hacia las artes creativas, como la música, y su progreso en muchos niveles competenciales (Buote, 2001).

Un núcleo familiar que procure a los niños un clima positivo, dialogante, comprensivo y afectivo, y sea capaz de transmitir hacia éstos la confianza y autoestima necesaria para crecer sin temores ni prejuicios, afrontando retos y asumiendo responsabilidades y compromisos propios de su entorno social (Amaris & Jiménez, 2003), son el caldo de cultivo idóneo para crear un escenario de aprendizaje formal e informal diario en el que pueda emerger de forma natural en los niños la preocupación y el interés por las artes, integrando en los estudios generales actividades extraescolares de carácter artístico como parte de la experiencia educativa completa que demandan todos los sistemas educativos occidentales (LeBlanc, 2003).

Musicalmente, es a través de la familia como hijos e hijas adquieren o no sus primeras nociones y apoyo al desarrollo de sus aptitudes, predisponiendo de forma intencionada o, sencillamente, omisa al niño desde la infancia temprana a unos u otros estilos musicales y conformando el repertorio básico de sus futuras experiencias de escucha de música (Cremades & Lorenzo, 2007).

Naturalmente, a las eventuales condiciones beneficiosas para la aparición de conductas musicales en los hijos habría que sumar también el grado de formación y cultura de los padres. Cuando éstos cuentan con una educación notable, que suele ir pareja a una posición social de clase media-alta, aparece una correspondencia entre su educación, los gustos musicales de los hijos, la práctica de éstos de cualquier instrumento musical conducente, al menos, a adquirir una pequeña formación instrumental, asistiendo a centros educativos especializados como los conservatorios y/o escuelas de música, y, en general, la consideración de la educación musical de los niños habidos en la familia como un complemento importante en su formación global reglada o no (Santos, 2003).

Desde esta perspectiva, el nivel socioeconómico, la formación escolar, intelectual y cultural de los padres, como se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios (Aguilar, 2002; Vicuña & Reyes, 2002), no sólo influyen en el desarrollo cognitivo-general del niño determinando sus pautas de comportamiento como futuro individuo integrado en la sociedad, sino que,

asimismo, son factores que juegan un rol de influencia decisivo sobre los tipos de música que los hijos escucharán durante un período de tiempo que se prolongará hasta su adolescencia, momento en el cual las influencias musicales se irán acercando de forma creciente a los gustos y preferencias musicales que muestre el grupo de amigos (Eyerman, 2002).

Por otro lado, climas familiares más incómodos y/u hostiles, donde se conviva entre conflictos frecuentes, provocan en los niños situaciones de desestabilización personal que a largo plazo fomentan su negatividad y agresividad (Clark & Phares, 2004), cuyo reflejo se traduce en problemas manifiestos de conducta, fracaso escolar y frustración (Marks, Glaser, Glass & Horne, 2001), y causan, entre otros, el rechazo a cualquier entorno distendido y creativo propio de la música o de cualquier otra manifestación artística. Estos efectos se acrecientan cuando la pareja padre-madre rompe su relación de forma drástica, como ocurre con un divorcio (Frieda, 2004), hecho ante el que el niño, al no entender la nueva situación, llega a obsesionarse con la posibilidad de regresar al estatus anterior, lo que se convierte en el temor más frecuente que preocupa a los niños de edades tempranas en familias de padres separados y que perjudica el desarrollo, entre otras, de sus capacidades cognitivas, afectivas o creativas (DeLucia & Gerrity, 2001).

Para entender mejor el papel que desempeña la familia y su grado de influencia musical en el individuo, a continuación se examinan las diferentes etapas del desarrollo evolutivo, partiendo del período prenatal hasta llegar a la adolescencia.

Etapas prenatal

La influencia musical de la familia en los hijos comienza incluso antes de que el o los niños/as nazcan, pues su desarrollo como seres humanos incipientes en el vientre de la madre ya está sumido en un entorno sonoro ante el que el feto responde desde el cuarto mes de gestación. A partir de este momento, existe percepción y reacción a estímulos auditivos y con ellos aparecen las primeras experiencias musicales.

Realmente se sabe poco sobre lo que ha experimentado un bebé en el útero materno durante los nueve meses anteriores al nacimiento, lo que ha podido percibir, pensar o entender, aunque sí se ha constatado que el feto responde a las voces, a los sonidos y a la música (Stephenson, 2000). En el estudio de las vidas de grandes músicos se encuentra, a menudo, que la exposición a la *buena* música empezó en el útero de la madre (Stephenson 1998). En este sentido, se ha comprobado que la escucha de determinados estilos musicales melódicos (clásicos) ejerce sobre el feto unas sensaciones que contribuyen a su bienestar y que este estado se manifiesta después de su nacimiento en forma de tranquilidad, capacidad de atención, alegría, aptitudes para la música y el estudio, etc. Mientras siente la música clásica, el feto realiza movimientos lentos y no se altera, por el contrario, la música rock o heavy metal causa signos de franco rechazo, con fuerte pataleo y aumento considerable de la frecuencia cardíaca. Estas circunstancias siguen manifestándose después del nacimiento y la escucha de la música rock sigue provocando al bebé sensaciones de excitación y malestar, aún cuando ésta se reproduce a bajo volumen (Rodrigo, 2000). Con el paso de los años, esta situación cambiará radicalmente y en muchos jóvenes el rechazo por el rock cuando eran niños se convertirá en un culto hacia este estilo musical (Cremades, 2003).

Infancia y niñez

En la etapa de la infancia las influencias musicales que recibe el niño están claramente marcadas por el mundo sonoro que lo envuelve en su entorno familiar y que favorecerán su desarrollo intelectual, emocional, sensorial, social, (Bernal, 2001; Herrera, Mesa, Ortiz, Rojas, Seijo & Alemany, 2008). Sus gustos y preferencias por los distintos tipos de música dependerán de estas primeras sensaciones experimentadas en el seno de la familia (Díaz, 1999), que, si bien con el tiempo se atenúan, no se olvidan nunca del todo y se recurre a ellas para recordar pasajes y situaciones vividas en la niñez (Coffman, 2002). La música nos acompaña a lo largo de casi toda la vida

y evoca profundos recuerdos cognoscitivos y afectivos, así como pérdidas significativas. Al escuchar como adultos ciertas composiciones musicales, se suelen asociar con los recuerdos de experiencias ya vividas: el primer amor, el éxito, el fracaso... (Duffey, Lumadue & Woods, 2001; Wagenfeld, 2002).

La relación entre padres e hijos es importante en la formación de la identidad personal-musical de estos últimos durante su niñez. Press (2000) expone que la asistencia a conciertos musicales en directo, ya sean de música clásica, música popular o música tradicional (Martí, 2000), son un perfecto nexo de unión que favorece y potencia las citadas relaciones intrafamiliares y crean vínculos afectivos que proporcionan momentos gratificantes en el seno familiar, al contrastar opiniones e ideas y compartir o diferir sobre sus gustos musicales acerca de lo que el evento musical les transmite. Tales relaciones, que se pueden dar en las distintas etapas evolutivas de los individuos, aumentan los lazos de unión entre familiares y son también el eje transversal que fomenta el respeto hacia los distintos estilos musicales encaminados hacia la música culta, popular o tradicional.

Preadolescencia

A medida que los niños crecen, su contexto de ocio principal se traslada de la familia al llamado *grupo de iguales*, cuyos integrantes con mayor influencia recíproca en esta etapa son, sin duda, los amigos. El joven preadolescente antepone el valor de una buena amistad a la familia (O'Connor, Haynes & Kane, 2004). Estas circunstancias inciden también en los gustos musicales presentes en estos círculos de amistad (Took & Weiss, 1994).

Es tal la influencia sobre preferencias musicales del grupo de amigos, como se desarrollará en el siguiente epígrafe, que ésta va más allá y modela la conducta del sujeto, haciendo de ella una forma de vida singular dentro de la sociedad (Prieto & Fernández, 2000).

Adolescencia

Diferentes autores (Brittin, 1991; Hargreaves & North, 1997) coinciden al afirmar que el gusto por determinados estilos musicales define la etapa de la adolescencia. El valor que se le asigna a la música, su significación y el acercamiento a ella en su entorno cotidiano forma parte de la experiencia musical de los jóvenes. Además, la música en la vida de los adolescentes es parte de un contexto más amplio que juega un papel importante en las distintas actividades que realizan éstos a lo largo del día y en ambientes diferentes. Primero, los jóvenes centran su atención en la importancia de la relación música-individuo, posteriormente se sienten atraídos por lo que la música puede aportar a sus vidas, y finalmente es el ambiente musical en el que se desenvuelven, los lugares en los que escuchan música, lo que llama su atención. Así, el valor de la música, el papel de esta y de los espacios en los que se manifiesta surgen como elementos esenciales en la experiencia musical de los jóvenes (Stalhammar, 2003).

Por otra parte, la familia como vehículo tradicional de creación de interés musical en los niños y niñas está siendo ahora continuamente tamizada por la influencia de los *mass media*, que además han ido ocupando un papel cada vez más relevante en la reproducción y construcción de las sociedades actuales y las identidades de sus miembros. Concretamente, tanto la etapa de la niñez como la de la adolescencia mantienen a la televisión como centro de la vida familiar (Livingstone & Bovill, 2001). Así, habitualmente hermanos y padres coinciden en los gustos sobre cantantes y grupos musicales de moda, casi todos ellos enmarcados dentro del Pop más comercial que inunda los programas televisivos.

Lamentablemente, las influencias musicales-familiares que proporcionan los programas musicales de mayor audiencia no van más allá de transmitir valores musicales muy próximos al mundo de la imagen personal-comercial de los protagonistas del medio, pero muy distantes de la tarea de formación musical que los medios de comunicación de masas, por la posición de dominio que ocupan dentro de la sociedad, deberían llevar a cabo (Ibarretxe, 2003).

Desde esta perspectiva, el entorno familiar se presenta como mediador necesario entre la oferta televisiva y lo que debería verse o no en la televisión del hogar, donde debería ejercer cierto control (Aguaded, 1999; Eguidos, Ortiz, & Peña, 1998). Ahora bien, por el momento, los padres no realizan casi ninguna vigilancia en el uso incontrolado de la televisión por parte de sus hijos, con lo que éstos crecen rodeados por los influjos musicales de una programación carente de referentes artísticos de calidad y muy estereotipados en los modelos de conducta rebelde asociados a las estrellas de la música televisiva (Roberts, Foehr, Rideout & Brodie, 1999).

En definitiva, se ha expuesto hasta aquí que la educación que proporciona la familia a sus miembros más jóvenes es crucial para ellos y que desde el nacimiento se debe dotar al nuevo ser de los primeros elementos esenciales para potenciar y desarrollar capacidades intelectuales, físicas y emocionales, pero también para despertar su creatividad y provocar un acercamiento a la música y las artes en general. Esta incipiente aproximación familiar al hecho musical cobra tal importancia que acompañará a la persona ya adulta durante toda su vida, la cual recordará siempre los gustos musicales de su entorno más próximo en la niñez.

Resulta importante también destacar que si bien la influencia musical que ejerce la familia sobre los hijos están condicionadas por factores como el nivel socio-económico y la formación escolar y cultural de los padres -que inciden en mayor o menor medida en los gustos, hábitos de consumo y valoraciones personales sobre los distintos estilos musicales existentes-, este extremo parece determinista, pues la estratificación social de nuestro modelo de convivencia ya articula desde la base a qué estamento pertenece cada familia. Por ello, es igualmente importante que, con independencia del perfil social que caracterice a los padres, éstos asuman un grado de compromiso suficiente en el fomento de las capacidades artísticas de sus hijos, pero si este compromiso deseable no ocurre, ha de ser la figura del profesional de la enseñanza musical en todos los niveles del sistema educativo la que se preocupe por estimular el acercamiento de los alumnos (niños y adolescentes) a la enorme pluralidad de músicas y estilos musicales que existen, creando en ellos un espíritu crítico

sobre todo con la esfera mediático-televisiva que trata de imponer determinados hábitos de consumo musical-familiar y condicionar la pluralidad que sobre preferencias musicales debería presidir cualquier espacio familiar.

3.1.6. EL GRUPO DE IGUALES

Para profundizar en las influencias que ejerce el grupo de iguales en los conocimientos y las preferencias sobre los estilos musicales de los jóvenes estudiantes de ESO es preciso retomar brevemente el concepto de adolescencia, dada su notable importancia con respecto al grupo de iguales e inclusive en las pautas de comportamiento que tienen los jóvenes estudiantes en su entorno cotidiano y en su interacción con la educación tanto informal como formal.

Como ya se ha comentado, la adolescencia es la etapa donde el individuo está fuertemente influenciado por sus amigos, con los que comparte el gusto por determinados estilos musicales, la forma de vestir, la moda o los lugares de ocio y entretenimiento, entre otros, circunstancias que hacen compartir las mismas vivencias al grupo de adolescentes (Roe, 1995; Tyson, 2002). En este contexto es importante saber qué ocurre a lo largo de la etapa evolutiva, para entender mejor los cambios que se producen a diferentes niveles (cambios físicos, intelectuales, emocionales...) y que afectan considerablemente a todas las facetas de la vida del joven o la joven, a su entorno más cercano y en especial, a la familia, valorando la pertenencia a determinados grupos de iguales como un aspecto que interviene, en mayor o menor medida, en el desarrollo de la identidad de los individuos (Tarrant, North, Edridge, Kirk, Smith & Turner, 2001).

La adolescencia representa un período difícil de la transición a la edad adulta, en el que se evidencian diferentes problemas relacionados principalmente con tres aspectos: *los conflictos con los padres, la inestabilidad emocional y las conductas de riesgo* (Oliva, 2003, p. 374). Esta etapa no se puede delimitar de forma concreta, así, habitualmente, se ajusta a unos límites de edad que oscilan entre los 11 y los 18 años (Moreno & del Barrio, 2000), sin

embargo, resulta más útil afirmar que es la etapa que antecede a la juventud (Velásquez & Martínez, 2004). En este sentido, siguiendo a Herrero (2003), se exponen de forma detallada algunas de sus características más destacables como son:

- *Cambios a nivel corporal.* Esta etapa comporta transformaciones a nivel físico muy importantes, de las que destaca el desarrollo de los órganos genitales y la iniciación de las primeras actividades sexuales. Este cambio también afecta a nivel psicológico, aunque su evolución se desarrolla a un ritmo distinto al nivel físico, lo que provoca en el individuo una inestabilidad y un desorden que desemboca en problemas de comportamiento.
- *La adolescencia como etapa transitoria.* El principal argumento que representa este enunciado es el hecho de la pérdida de la identidad infantil. Dicha circunstancia comporta la aceptación de una serie de obligaciones y compromisos que no siempre son bien asumidos por los jóvenes; fruto de esta situación son los constantes *cambios del estado de ánimo* propios de la etapa.
- *Cambios en la visión de los padres y otras figuras de autoridad.* El alto concepto que hasta este momento se le otorga a los padres o los profesores cambia, produciéndose un leve alejamiento de éstas figuras, al mismo tiempo que cobra una especial relevancia el grupo de iguales.
- *Pensamiento abstracto.* A partir de este instante se produce un cambio que conlleva el desarrollo del pensamiento formal, propiciando en el joven una apertura hacia la reflexión sobre diferentes ámbitos filosóficos, religiosos, éticos, etc.
- *Búsqueda de la identidad.* Este proceso es en el que más tiempo invierten los jóvenes (Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo, & Sheblanova,

1998). Además, la búsqueda del sentido de sí mismo es un factor determinante que frecuentemente desemboca en problemas, conflictos y pautas de comportamiento debido a la constante preocupación del individuo en su auto-aceptación. A este particular también contribuye el período de adaptación a los cambios como tránsito a la etapa adulta, donde la amistad constituye un factor indispensable presente a lo largo de todo el proceso (McKinney, Fitzgerald, & Strommen, 1998). El joven da un enorme valor a la amistad, puesto que en esta situación definida por la necesidad de comunicación y diálogo aparece el amigo como el único interlocutor dispuesto a escuchar y capaz de ayudar. A pesar de las diferencias de procedencia geográfica, formación, posición social, etc., existen vínculos que generan la comunión en los mismos ideales y valores compartidos (Bowker, 2004).

En relación con este último punto, la aparición de determinadas conductas problemáticas y de riesgo en este período, como pueden ser el consumo de tabaco, drogas y alcohol, comportamientos violentos y agresivos, violencia de género, actos vandálicos, delincuencia juvenil, comportamientos sexuales de riesgo, etc., guardan una estrecha relación con la compleja interacción entre la personalidad naciente del individuo y los contextos en los que desarrolla su actividad, al mismo tiempo que se ven afectadas por las citadas búsqueda de la identidad, autonomía y aceptación de los múltiples cambios, a todos los niveles, que se producen durante la pubertad y que conllevan el compromiso de afrontar nuevas responsabilidades (Bonner, Marx, Thompson & Michaelson, 1998; Cowie, 2000; Díaz-Aguado, 2003; Femenia & Muñoz, 2003; Martín & Velarde, 2001; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Pindado, 2006). Asimismo, también son determinantes el miedo al rechazo social entre el grupo de amigos y compañeros, el fracaso en los estudios con el consecuente abandono escolar y la presión que ejerce la familia en las diferentes facetas de la vida, factores añadidos que conforman la base de muchos comportamientos no deseables que se dan en esta etapa (Urra, 2003). De igual modo, se ha comprobado que, en la mayoría de los casos, estas

conductas tienden a disminuir o desaparecer con el crecimiento y la salida de esta fase del desarrollo (Waylen & Wolke, 2004).

Desde la perspectiva musical se puede afirmar que durante la adolescencia el escuchar música, el acercamiento hacia determinados estilos musicales y el seguimiento de las estrellas de la música popular cobran gradualmente una mayor importancia. Las influencias musicales que ejercía el núcleo familiar en la infancia se pierden en esta etapa en la que el individuo muestra sus propios gustos musicales que comparte con su grupo de amigos, a la vez que se acrecienta tanto el consumo como la frecuencia de escucha musical (Epstein, 1994). Esta circunstancia se manifiesta en el entusiasmo que muestran los adolescentes ante su música preferida, a la vez que rechazan sistemáticamente otros estilos musicales. De este modo, sus gustos, que reflejan el aspecto más emocional de la música, con frecuencia llevan al joven a mostrar una postura muy concluyente a la hora de defender sus preferencias musicales (Behne, 1997). En esta dirección hay que apuntar que la música forma una parte importante en su vida diaria, a la que, según Baacke (1993), los jóvenes atribuyen las siguientes funciones:

1. Las preferencias musicales específicas actúan como un signo de identificación juvenil que los distingue unos de otros.
2. Es una fuente de información de nuevos estilos de vida, modas y hábitos.
3. Representa la separación con el mundo adulto que rechaza la música que se escucha en la juventud.
4. Estimula los sueños y los deseos.
5. Ayuda a establecer su propia identidad.
6. Simboliza una forma de opinión y de protesta.
7. Es una forma de evadirse de la rutina diaria.
8. Posibilita el identificarse con sus ídolos de la música popular.
9. Es la expresión de protesta y la oposición en contra de la cultura de la vida diaria.
10. Es una forma de estimular y controlar el estado de ánimo.

A lo anterior añaden Comas, Aguinaga, Orizo, Espinosa & Ochaita (2003) que:

La referencia al grupo de amigos de ambos sexos, establece el orden de los tiempos y los lugares. El argumento de la amistad y el entramado de relaciones que se establecen en su entorno, se ha convertido en uno de los ejes articuladores del orden social (Comas et al., 2003. p. 284).

De este modo, se puede afirmar que la importancia que tiene la amistad para el adolescente es tan importante que éste siente la necesidad de encontrar amigos íntimos, amigos de verdad con un alto grado de confianza que actúen como confidentes de las intimidades de su vida privada y como consejeros cuando tienen problemas (Rodríguez, Megías & Sánchez, 2002). Otra cuestión para reflexionar es el hecho de que la convivencia dentro del grupo de amigos ayuda a la aparición de sensaciones de seguridad y protección entre sus miembros, situación que potencia también una serie de riesgos, como el consumo de drogas, que se ven fortalecidos por la pertenencia al grupo de iguales (Moral, Ovejero & Pastor, 2004).

En torno a las diversas influencias que ejerce el grupo de iguales hay que considerar, desde hace algunos años, que la asociación del estilo de vida y las preferencias estéticas son consideradas importantes indicadores de las formas de interacción entre sujetos dentro de la sociedad, como ponen de manifiesto Knobloch, Vorderer & Zillmann (2000), quienes exponen que la relación personal entre los adolescentes y su grupo de iguales se ve potenciada cuando muestran las mismas preferencias musicales. Desde diferentes vertientes dentro de la investigación musical, multitud de estudios se han centrado en revelar la correspondencia existente entre las preferencias musicales, la adolescencia y el grupo de iguales, así como, el significado dentro del contexto social que se otorga a los diferentes estilos musicales, puesto que el gusto musical fomenta la agrupación de los individuos en torno a una ideología concreta que se transmite a través del acercamiento a determinados estilos musicales (Adell, 1997; Frith, 1996; Kemp, 1997; Mäkelä,

2007; Rentfrow, 2005; Roberts, Dimsdale, East & Friedman, 1998; Roe, 1996). Muestra de este interés es el trabajo de Weisskirch & Murphy (2004), que señala cómo las preferencias del grupo de amigos, en el caso de estilos musicales más cercanos al Rock duro, se asocian con determinadas pautas de comportamiento de los jóvenes, tales como el consumo incontrolado de drogas, alcohol, problemas de conducta escolar, rechazo social, etc., que ven incrementados su efecto junto con los ya citados problemas de conducta propios de la pubertad.

Todo esto no es, desde luego, nuevo, ya que el binomio formado por música popular y juventud está próximo a cumplir 50 años de existencia. Con el paso del tiempo la afinidad por los estilos pertenecientes a la música popular, como el Pop y el Rock, se ha convertido en sinónimo de juventud, rebeldía y libertad, una forma de expresión cultural propia del status social de la adolescencia (D'Anjou, 2001). También conocida como la cultura de los excesos (Kleijer & Tillekens, 1994), ser joven, vestir a la moda y escuchar música Rock se convirtió en el modelo cultural dominante a principios de los años 60 en Norteamérica, un fenómeno de masas que rápidamente se extendió al resto del mundo y cuyas influencias todavía perduran (Boomkens, 2004). Si bien, en el momento actual las modas musicales tienen otros estilos musicales más escuchados (Fouce, 2005).

Desde esta perspectiva, Frith (1998) sugiere la necesidad de aumentar el número de investigaciones sobre la función sociológica que poseen los diferentes géneros de la música popular, puesto que muchos de los existentes en la década de los noventa carecen de una base empírica suficiente y están más próximos a enfoques simplistas del fenómeno social implícito en este tipo de música. De esta forma se contribuiría a entender mejor la relación existente entre los diferentes estilos de la música popular y sus posibilidades de comunicación e interacción a nivel social, por ejemplo, en la construcción de la identidad juvenil, la relación existente entre la música popular y sus conexiones sociales (Hormigos & Martín, 2004).

Como se ha señalado ampliamente a lo largo de este capítulo, las influencias sobre el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales

que muestra el grupo de iguales se ve afectada por su interacción con los *mass media* (Clemons & Lang, 2003; Den, 2004; Roberts, 2000), poderosos agentes educativos que, sin la supervisión y control por parte de los padres y la escuela, ejercen una intensa influencia en el desarrollo de los y las adolescentes.

Partiendo de esta reflexión, sería conveniente enfocar la influencia que ejerce el grupo de iguales en los gustos y el conocimiento sobre los diferentes géneros musicales, desde la perspectiva que aporta la enseñanza formal de la música en los jóvenes, pues la falta de motivación entre éstos para aprender conceptos músico-culturales diferentes de los propios gustos musicales (Alsina, 1997) tiene necesariamente que ver con que la educación reglada de la música deba ser más plural y tolerante, procurando familiarizar al estudiante con enfoques diferentes sobre la historia de la música y los compositores clásicos que le haga éstos más cercanos (Gembris, 2006).

En síntesis, se ha expuesto hasta aquí el modo en que el grupo de iguales ejerce su influencia en los gustos musicales de los adolescentes, así como la importancia que tiene este grupo en la formación de la identidad cultural. En sintonía con esta afirmación, hay que señalar que el posicionamiento que adoptan los jóvenes frente a los diferentes estilos musicales condiciona enormemente la enseñanza de la música en esta etapa de adolescencia marcada por los cambios en todos los niveles.

CAPÍTULO 4

Dimensiones educativas formal e informal. Integración en el estilo musical

Como se ha venido exponiendo en capítulos anteriores, en el proceso de adquisición de conocimientos y preferencias musicales en adolescentes son importantes la interacción con la sociedad, los condicionamientos provenientes de las propias actitudes, el potencial evocador y la capacidad expresiva de la música y su conexión con el mundo afectivo, así como el crucial desempeño del profesorado de enseñanza musical en el ámbito reglado de aprendizaje. Todos estos elementos aparecen interconexiónados en este último capítulo del marco teórico. El primer subepígrafe aborda los diferentes tipos existentes de educación y las relaciones entre los conceptos de educación y cultura, que con frecuencia aparecen asociados (Lorenzo, 2003) aunque no resulte fácil delimitar la frontera entre lo cultural y lo educativo en torno a las dimensiones formal e informal de la educación. La segunda sección subraya la necesidad de integrar ambas dimensiones en la búsqueda de una educación reglada que pueda contrarrestar las influencias indeseadas en los estudiantes de esa formación musical poco controlada de la esfera informal del aprendizaje (Porta, 2001).

4.1. DIMENSIONES FORMAL E INFORMAL DE LA EDUCACIÓN

4.1.1. TIPOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN

Desarrollar acertadamente los contenidos que se presentan en este primer punto del capítulo 4 ha de recurrir a una necesaria y suficiente revisión del concepto de *educación*, presentando sus variantes más comunes -formal, no formal e informal- con el fin de abordar de forma singular los dos tipos que guardan una relación más directa con la temática de esta Tesis: la educación formal y la educación informal.

Resulta un ejercicio complicado sintetizar los diferentes significados y funciones que presenta la educación a lo largo de la historia (Lorenzo, 2003), pues este concepto se ha tratado desde múltiples y diferentes ámbitos a causa de la inexistencia de un marco concreto de estudio aceptado por la mayoría de la comunidad científica (Martín-Moreno, 1996). No obstante, Sarramona (1994) defiende que el marco natural para el estudio de la *educación* debe ser la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

Diferentes autores (Iyanga, 1996; Negrin & Vergara, 2003) coinciden al afirmar que el término educación posee una dualidad en su origen y significado:

- Fonética y morfológicamente proviene del latín *Educare*, verbo que hace referencia a conducir, guiar u orientar.
- Semánticamente procede de la raíz latina de *Educere*, que se refiere a criar, extraer, sacar afuera.

Naturalmente, el significado de *educación* tiene mucho que ver con las teorías y corrientes filosóficas propias de cada momento de la historia del pensamiento. Así, según Soëtard (1994), el filósofo Jean-Jackes Rousseau concebía la *educación* como un rasgo exclusivo del ser humano, que comenzaba al nacer y se desarrollaba de forma natural a lo largo de la vida

dependiendo de las características particulares de cada individuo y su capacidad de descubrimiento. Bajo esta concepción de la educación, la función del educador consistiría en propiciar ambientes proclives a inducir en el ser humano la aparición de aprendizaje sin tratar de inculcar un conocimiento *asentado*.

Avanzando en el tiempo, Émile Durkheim expone que la *educación* es un procedimiento mediante el cual los adultos favorecen y desarrollan en los jóvenes conocimientos, habilidades y destrezas de tipo físico, intelectual y moral. Así, el objeto de la educación es *formar* al individuo para su vida futura, dibujando una vía imprescindible en la preservación y conservación de los valores y la cultura propios de cada sociedad (Geneyro, 1991). Esta teoría se aleja de los principios enunciados por Jonh Dewey, quien propone que la *educación* debe servir para el desarrollo de las *actividades cotidianas* en la vida diaria del individuo (Westbrook, 1993).

Ya recientemente, Camps (1994) argumenta que *educar es formar* al individuo en el sentido más amplio; es una forma de socialización cuya finalidad se basa en desarrollar una serie de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores que producen en las personas cambios de carácter social, intelectual, emocional, etc., y sirven para fomentar la visión de un mundo más civilizado, crítico y comprometido con las estructuras y actividades sociales. De esta forma, toda *educación* es o debe ser social y debe contemplar los aspectos culturales y sociales propios de su entorno, características ineludibles de la función integradora que debe poseer la acción de educar (Ortega, 2005).

En este sentido, Morin (1999) encuentra una estrecha relación entre lo cultural y lo educativo, señalando cómo el tejido con el que la educación nutre su capital formativo proviene realmente de la cultura:

La cultura esta constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la

complejidad psicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura (Morin, 1999, p.28).

En términos de sistematicidad, se puede afirmar que la *educación* es el proceso de interacción social entre el profesor que enseña, forma e instruye por medio de la transmisión de conocimientos, valores, costumbres, cultura, formas de actuar, etc., y el alumno que aprende y se vale de esta relación para completar su formación y crecer personalmente dentro de la sociedad (Carr, 1996). Por tanto, el objetivo fundamental de la *educación* es generar y desarrollar los aprendizajes necesarios para potenciar todas las facultades del alumno y ayudar a su formación integral (ver figura 4.1).

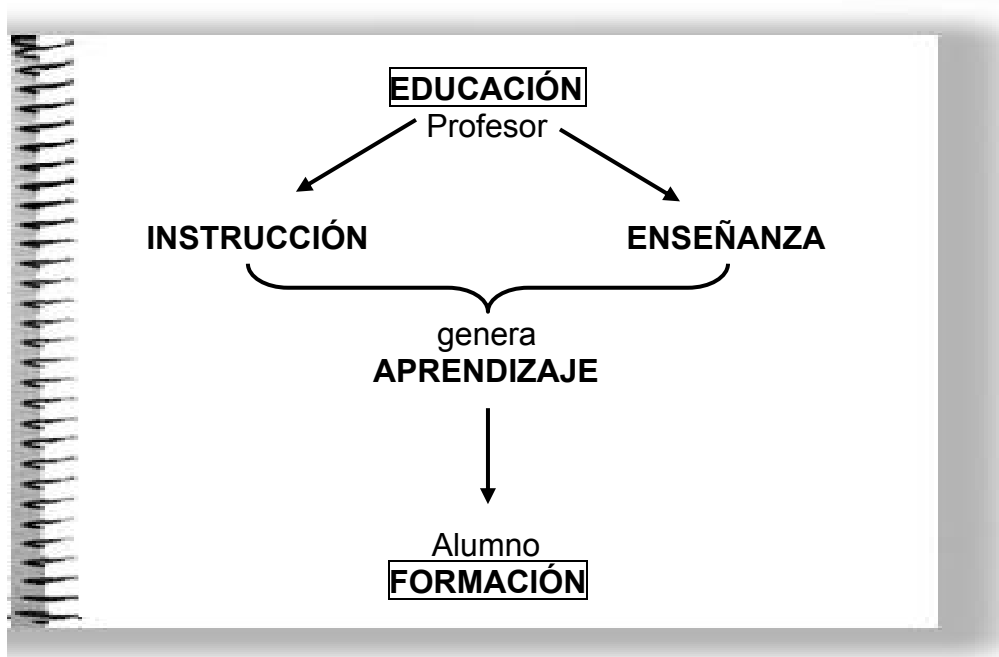


Figura 4.1. Concepto de *educación* según Carr (1996).

Si bien el concepto de *educación* se ha utilizado con frecuencia como sinónimo de formación escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001), en la actualidad éste coexiste con otras experiencias y procesos formativos, pues la *educación* no siempre tiene

como escenario el aula del centro educativo ni como protagonistas a docentes y discentes.

La crisis que atravesó la institución escolar a finales de los años sesenta estimuló la necesidad de iniciar una apertura hacia prácticas educativas alternativas que reforzarán el modelo de enseñanza tradicional que proporcionaba la escuela (Doddoli, 2007). El resultado derivó, por un lado, en la delimitación de la educación formal, no formal e informal, y, por otro, en la búsqueda de posibles relaciones entre ellas con el fin de servir de complemento que reforzara la práctica docente en el ámbito académico (Soto & Espido, 1999).

La tabla 4.1 presenta las principales características que definen los tres tipos de educación antes señalados.

EDUCACIÓN FORMAL	<ul style="list-style-type: none">- Se articula en torno a un sistema educativo- Presenta un modelo de educación estructurada- Posee una intencionalidad- Se planifica tomando como base una programación didáctica- Es sistemática, puesto que utiliza principios teóricos y se apoya en teorías del aprendizaje- Siempre es una enseñanza reglada que conduce a la obtención de un título- Es obligatoria
EDUCACIÓN NO FORMAL	<ul style="list-style-type: none">- Queda fuera del sistema educativo- Presenta un modelo de educación estructurada- Posee una intencionalidad educativa- Se planifica tomando como base una programación didáctica- Es sistemática, puesto que utiliza principios teóricos y se apoya en teorías del aprendizaje- Puede ser reglada- Descansa en un proceso flexible- Es voluntaria
EDUCACIÓN INFORMAL	<ul style="list-style-type: none">- No esta planificada- Se produce espontáneamente por la interacción del individuo con el entorno social en contextos no institucionalizados- Es abierta- Es permanente- Presenta diversos métodos de acción- Aparece en diferentes situaciones

Tabla 4.1. Rasgos característicos de la educación formal, no formal e informal (adaptado de Colom, 2003; Luque, 1995; Trilla, 1997).

4.1.2. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Expuestas de forma general las particularidades de la educación formal, a continuación se profundiza en este tipo de educación, la cual asume hoy entre la ciudadanía un importante reto, satisfacer las exigencias que demanda la sociedad actual, a la que se ha dado en llamar Sociedad de la Información y del Conocimiento (Vázquez, 1996), caracterizada por los continuos cambios, la globalización, la multiculturalidad y los avances tecnológicos (Tejada, 2000).

Se puede definir la educación formal como el aprendizaje que ofrecen las instituciones educativas tomando como base, en la planificación de su actividad didáctica, el conjunto de normas establecidas mediante las leyes educativas de cada país, concretadas por medio de los currículos (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación), en los que participa toda la comunidad educativa y que, junto con la intervención en el aula de los docentes, determina las estrategias pedagógicas necesarias para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje que acometen los individuos en las etapas iniciales de su vida, desarrollando sus capacidades, conocimientos y habilidades (Fernández, 2000; Román & Díez, 1999).

La enseñanza que proporciona este tipo de educación a los ciudadanos es tan importante que resulta una pieza esencial en la evolución y desarrollo de las sociedades contemporáneas (Martínez, 1994), garantizando la competitividad, el crecimiento y la productividad económica de los países (Hargreaves & Fink, 2006; Núñez, 1997). En este sentido, el derecho a la educación es y ha sido un punto constante de preocupación entre los mandatarios de las diferentes naciones del mundo que han intentado e intentan afrontar los retos educativos que se plantean en la actualidad (Braslavsky, 2005). Concretamente, en los países Occidentales, los esfuerzos se han centrado en adoptar las medidas necesarias para evitar las desigualdades sociales y la falta de oportunidades entre los ciudadanos por medio del establecimiento de un período formativo obligatorio y totalmente gratuito que coincide con la escolarización básica entre los 6 y los 16 años, para hacer frente a las altas tasas de desempleo, exclusión social y pobreza existentes

(Martínez, 2002). Este conjunto de medidas son imprescindibles para favorecer la libertad, la igualdad, la participación y la plena integración de todos los individuos en el mundo laboral y el quehacer social, como miembros de pleno derecho dentro de las sociedades democráticas (De Puelles, 2004). Como afirma Schnapper (2001):

Por encima de todo, la escuela forma a los ciudadanos, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. La escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública (Schnapper, 2001, p. 127).

Precisamente, con el fin de hacer frente a las nuevas realidades sociales, las funciones de la educación formal deben redefinirse y atender no sólo a los valores que se han divulgado en la escuela tradicional, claramente delimitados en torno al desarrollo de aprendizajes básicos, la alfabetización, la creación de aptitudes y actitudes para el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, entre otros (Bourdieu, 1997; Cano & Justicia, 1993; Hernández, 1997; Herrera & Lorenzo, 2007; Trilla, 1996). Así, el amplio papel que se le atribuye a la institución educativa en la actualidad presenta la tendencia y querencia, cada vez más extendidas, de que la escuela y el profesor asuman el rol de educadores paternos, lo que ha incrementado de manera preocupante la presencia de los conflictos escolares en la escuela, que no está preparada para dar satisfacción a estas altas expectativas (Segovia, 2000).

Asimismo, la escuela actual está forzada a asumir otros quehaceres dentro del sistema educativo desde una perspectiva más abierta, plural, democrática y crítica, que potencie el trabajo cooperativo para impulsar la tolerancia y el respeto hacia los fenómenos de la globalización y la diversidad cultural, fomentando, de este modo, la convivencia, la integración y la participación social de todos los miembros de la comunidad y transmitiendo nuevos valores más acordes con la sociedad en la que se vive hoy (Centelles, 2005; Gairín & Martín, 2004; Gimeno, 2001; López & Torres, 2003; Print, 2003).

Los razonamientos anteriores conducen a la reflexión de que la actual educación formal debe contemplar en su desarrollo aspectos que propicien aprendizajes encauzados a comprender, crear, valorar, tomar decisiones, desenvolverse autónomamente y buscar información; en definitiva, este tipo de educación debería propiciar un proceso formativo constante que encuentre la mejor forma de integración y adaptación del individuo dentro de la sociedad y el mundo laboral (Monereo, 1994; Morin, 2001). En esta dirección, Mayer (2002, 2004), a partir de una síntesis de los enfoques u orientaciones que puede recibir el aprendizaje formal, subraya la pertinencia del tercero para alcanzar un mayor desarrollo de aprendizajes orientados al crecimiento de la autonomía personal, el pensamiento crítico y la reflexión sobre el proceso formativo en los estudiantes, generando situaciones que potencian el *aprender a aprender*, enfoque más adecuado para procurar una formación integral del sujeto (Coll, 2001; Pimienta, 2004):

1. Aprendizaje como adquisición de respuestas; centrado en el currículo, cercano a los principios conductistas y focalizado en el incremento del repertorio de repuestas.
2. Aprendizaje como adquisición de conocimientos; centrado también en el currículo, trata de ampliar los conocimientos concibiendo la labor del docente como un distribuidor de información.
3. Aprendizaje como construcción del conocimiento; centrado en el estudiante, procura estructurar el desarrollo cognitivo de éste y favorecer su aprendizaje significativo.

Por su parte, Shulman (2005), desde un perspectiva educativa más individualizada, afirma que la enseñanza en la escuela no sólo tiene que proporcionar grandes cantidades de información a los estudiantes, procedimiento que no siempre es garante en la adquisición de conocimientos, sino que ha de ofrecer a cada estudiante, individualmente, las destrezas necesarias para buscar, analizar y seleccionar las fuentes informativas y documentales que le permitan desarrollar su capacidad cognitiva con la

finalidad de solucionar problemas, así como aplicar e innovar estas informaciones para crear saberes que le sean realmente útiles (Velado & García, 2001), todo ello sin olvidar que en este proceso se deben adaptar y aprovechar los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, potenciando su uso como una herramienta indispensable en el proceso de formación de los individuos (Ibáñez, 1998; Luppicini, 2007).

Es evidente que en este momento la educación formal atraviesa una etapa de transición en la que es necesario un cambio profundo y en diferentes niveles, especialmente en las estratégicas metodológicas. En el marco educativo de referencia para España, todos los ministros de educación de los países miembros de la Unión Europea han focalizado sus esfuerzos en desarrollar un plan común para mejorar la calidad de la formación de los futuros ciudadanos europeos (Herrera, Lorenzo & Rodríguez, 2008; Sarrate, 2001). Para ello, se han tenido muy presentes los principios expuestos por Delors (1997), quien propone que la educación en el siglo XXI debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos que procuren el pleno desarrollo de las capacidades de las personas y sirvan de inicio a la acumulación de conocimientos a lo largo de la vida:

- Aprender a conocer → Conocimientos.
- Aprender a hacer → Procedimientos.
- Aprender a vivir juntos → Actitudes y habilidades sociales.
- Aprender a ser → Fundamentación de la personalidad.

Esta propuesta pone de manifiesto que la educación no puede entenderse, exclusivamente, como un proceso que finaliza con la consecución de unos objetivos y la obtención de una titulación, formulando un nuevo modelo en el que la educación formal debe estar más próxima a la educación permanente, como medio de formación continua que se prolongue a lo largo de la vida y que utilice espacios educativos más allá del aula (Colom, 2005). Como afirman Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer (2004, p. 65):

La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: biblioteca, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc.

La última reforma del sistema educativo español (LOE, 2006) ha querido adaptarse a esta filosofía de trabajo al plantear los principios y metodologías que regirán la educación española en los próximos años.

Por otra parte, según Fernández & Rodríguez (2005), el futuro de la educación formal pasa, ineludiblemente, por inculcar a los alumnos la capacidad de aprender en diferentes contextos, haciéndolos partícipes de su proceso de aprendizaje para que desarrollen progresivamente su autoformación, que no se circunscribe exclusivamente a una serie de conocimientos académicos adquiridos en el marco reglado de la educación infantil a la educación universitaria, sino que debe ampliarse a cualquier momento, aprovechando todas las experiencias posibles que brindan habitualmente la vida cotidiana, el trabajo, la interacción con los demás, las actividades que se realizan en el tiempo libre, la búsqueda de información en Internet, etc.

Federighy (2006) va un poco más allá al señalar que el dominio de la educación formal cimentado en la acreditación de un título pudiera perder importancia en el futuro, floreciendo otras situaciones educativas en las que primen la adquisición y el desarrollo de capacidades de un modo más significativo y que permitan una formación constante (ver tabla 4.2).

Contexto	Sociedad del conocimiento
Sistema	Aprendizaje a lo largo de la vida
Contenidos de la formación	Creación y aplicación del conocimiento
	Capacidad de uso de diversas fuentes de conocimiento
	Potenciación de las competencias individuales
	Fomento de la capacidad de autoformación
Oferta	Gran diversidad de oportunidades y de opciones
	Aplicación de nuevos acercamientos pedagógicos
	Apoyo tecnológico
	Sistema plural, flexible y descentralizado
	Dependiente de la demanda

Tabla 4.2. La educación y la formación según Federighy (2006).

4.1.3. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

Esta modalidad educativa descansa en un proceso de aprendizaje en el que las personas acumulan conocimientos, habilidades y destrezas mediante las experiencias vividas diariamente en el contexto cotidiano por la interacción con la familia, el grupo de iguales, los compañeros de clase, los *mass media*, etc., es decir, por la exposición al entorno sociocultural que rodea al individuo (Coombs, 1986). Se trata de un aprendizaje no organizado ni estructurado, asistemático y con frecuencia no intencional, que se produce de forma natural, caracterizado por una serie de particularidades que reflejan las interacciones individuales dentro de la sociedad y proporciona una enseñanza constante a lo largo de toda la vida, resultando de todo ello una educación extraordinariamente heterogénea y dispersa que depende, en gran medida, de

la riqueza de los estímulos recibidos en los ambientes en los que se desenvuelven los individuos (García, 2005).

La educación informal es también una forma de aprender en la que las vivencias, tanto positivas como negativas, de cada sujeto, propician el desarrollo de diferentes estrategias para afrontar nuevos retos por la asimilación de los errores y aciertos experimentados en su quehacer diario. De este modo, la educación informal es una fuente inagotable y variada de prácticas educativas, a pesar de la carencia de planificación y organización en la generación de aprendizajes que se da en el contexto ordinario (Herrera, 2006).

Coombs (1986, p.24) define concretamente la educación informal como:

El aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día (...). Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y de responder al grueso del aprendizaje total que cualquiera adquiere en un periodo de vida, incluyendo a la gente con muchos años de escolaridad formal.

El primer agente informal con el que interactúa el ser humano y del que recibe sus primeras enseñanzas es la familia, que, junto con los amigos, compañeros de clase, etc., ejerce una importante labor en el desarrollo de la identidad personal, social y cultural de las nuevas generaciones (Bowker, 2004; Knobloch, Vorderer & Zillmann, 2000; Rodríguez, Herrera, Lorenzo & Álvarez, 2008). No obstante, la importante función instructiva que desempeña la familia se ha modificado y ha perdido fuerza debido a los profundos cambios sociales producidos en los últimos años, disminuyendo así su influencia en los hijos (Fermoso, 1997). De esta forma, el principal exponente de la educación informal, sin lugar a dudas, ha quedado hoy en manos de los medios de comunicación o *mass media* (televisión, radio, Internet,...), que en la sociedad actual de la información y la comunicación modelan sin escrúpulos estilos de vida, valores, modas, costumbres, actitudes y opiniones sobre los acontecimientos de la realidad cotidiana, a la vez que son capaces de orientar

interesadamente las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad (Area & Ortiz, 2000). Por ello, autores como Giordano (2000) enfatizan la necesidad de abordar el estudio de los *mass media* desde tres dimensiones que deben ser cuidadosamente analizadas:

- Dimensión económica: el sistema de medios de comunicación es una estructura económica semejante a la de otros sectores industriales y financieros cuya finalidad es la de generar ganancias.
- Dimensión política: los grupos industriales de comunicación, nacionales e internacionales influyen y manipulan las libertades y derechos democráticos, ya que se decantan por uno u otro partido político en función de intereses económicos compartidos.
- Dimensión cultural: la dinámica compulsiva de maximizar la audiencia a cualquier precio se refleja en una abundante producción comercial de contenidos de baja calidad cultural, informativa y formativa.

Esta nueva situación de la sociedad actual, multimediática, globalizada y en constante evolución, está creando una fuerte influencia de la educación informal hacia la educación formal, socavando la tradicional hegemonía que ésta última ha tendido en el sistema educativo como agente único en la dotación de aprendizaje, pues en la actualidad los *mass media* proporcionan de una forma amena y cómoda información que puede resultar muy útil en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento (Cembranos, 2004).

A pesar de las divergencias existentes en relación con el potencial formativo presente en los medios, el panorama educativo actual apunta hacia su uso y aplicación en los procesos escolares (Lorenzo, 2004; Villamizar, 2002), así como hacia la necesidad de una educación para los medios de comunicación (Area, 2006), especialmente desde el análisis del enorme poder e influencia que poseen éstos para la juventud (Silverstone, 2004).

Para los jóvenes, los medios y el grupo de iguales son los encargados de abrir las puertas del conocimiento y la información sobre multitud de aspectos clave para entender la realidad conceptual. En esta etapa de construcción de la identidad es necesario conocer cuáles son los códigos sociales que imperan en cada momento respecto a grupos de música, modas, programas de televisión, etc., logrando sentirse cerca de las tendencias de la mayoría y evitando verse rechazado por el entorno más inmediato (Figueras, 2007b). De esta manera, la cultura de masas y la moda audiovisual son iconos adorados por los jóvenes, que todavía no tienen la capacidad crítica y objetiva necesaria para relativizar el impacto cognitivo y actitudinal causado por los medios (De la Herrán & Villena, 2007).

Los agentes mediáticos proporcionan continuamente estímulos y aprendizajes debido al atractivo de sus mensajes y la enorme capacidad que poseen para influenciar a los jóvenes y a los ciudadanos, en general, mucho más determinante que las enseñanzas y los valores que se divulgan desde el ámbito formal de la educación (Ortega, 2005). A este respecto, existen dos corrientes principales de estudio. La primera muestra a los *mass media* con una utilidad subyugada a proporcionar entretenimiento e información, destacando únicamente los aspectos más negativos, a la vez que cuestiona sus capacidades educativas (Postman, 1994). La segunda, más acorde con el escenario actual, afirma que la televisión, radio, Internet, etc., son instrumentos que favorecen la integración social al mismo tiempo que transmiten ideologías y valores que bajo el tamiz crítico y reflexivo de la educación formal pueden contribuir decisivamente en la mejora de la formación de los individuos (Buckingham, 2005; García, 2003; Pinker, 2003; Sánchez, 1997). Así, por ejemplo, la televisión es, posiblemente, el instrumento de socialización más determinante que ha existido a lo largo de toda la historia (Yubero, 2003), a la vez que se ha encargado de homogeneizar los pensamientos y formas de entender la existencia de muchos ciudadanos. Sus contenidos y mensajes audiovisuales, destinados a un público heterogéneo, fomentan la coincidencia en valores, ideologías y estereotipos socioculturales que generan la convergencia en opiniones, intereses y pautas culturales (Liceras, 2005);

además, esta predisposición a la igualdad que se genera desde el mundo de la imagen también sirve como herramienta de apoyo en los procesos de globalización y multiculturalidad (Melendro, 2004), por lo que supone una de las principales herramientas modernas de aprendizaje informal y su capital debe ser bien empleado en el marco de la educación reglada.

4.2. INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES FORMAL E INFORMAL EN LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El desarrollo y cambio de la sociedad actual y el uso de las nuevas tecnologías son el punto de inflexión a partir del que han surgido nuevos enfoques educativos con gran influencia en la evolución del pensamiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, como tal, en la manera de diseñar y desarrollar las prácticas educativas, mostrando la necesidad de una mayor aproximación entre los diferentes tipos de educación para poder satisfacer con garantías las actuales demandas formativas (San Segundo, 2006).

La educación debe atender urgentemente a un proceso de adaptación cultural, social, laboral, profesional y personal a la velocidad que marcan las nuevas tendencias (Tejada, 2000). Esta nueva realidad formativa pone de manifiesto que la escuela no es el único espacio educativo ni puede aportar todo el bagaje necesario para el desarrollo integral del individuo. Por ello, Licerias (2004) argumenta que se debe ofrecer, desde la institución escolar, una enseñanza para y con los medios de comunicación que procure una integración crítica de éstos como apoyo a la docencia y como forma de mejorar las posibles carencias de la educación formal relacionadas con las nuevas tecnologías, un estímulo que sirva de refuerzo positivo para motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

En relación con la educación musical, es importante reflexionar sobre el hecho de que las vivencias musicales se dan en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en la dimensión formal como en la informal, lo cual va a influir

en el consumo cultural-musical y en el entorno sonoro de los individuos, especialmente en el de los jóvenes y adolescentes (Megías & Rodríguez, 2001, 2003; Nebreda, 2000). Sobre ello, Pérez (2006) afirma que la enseñanza de la música en la actualidad debe contemplar necesariamente la relación existente con la sociedad, para determinar en qué grado debe mediar la educación formal en el aprendizaje musical. Esta relación se concreta en torno a las siguientes funciones:

- La música como medio de comunicación social, usada para transmitir ideas, pensamientos, ideologías, sentimientos, etc. (Vilar, 2004).
- La capacidad formativa de la música considerada como una asignatura más del currículo escolar que fomenta en los estudiantes las habilidades de razonamiento espaciotemporal; incrementa el desarrollo cognitivo; desarrolla habilidades que pueden mejorar el rendimiento académico; mejora el autoconcepto y favorece el desarrollo sus capacidades, afectivas, creativas, psicomotoras o sociales (Altenmüller & Gruhn, 1997; Byrne, Halliday, Sheridan, Soden & Hunter, 2001; Harland, Kinder, Haynes & Schagen, 1998; Trusty & Oliva, 1994).
- Los hábitos de consumo cultural-musical. La música como producto comercial dirigido a incrementar las ganancias de las industrias discográficas. Además, es necesario considerar el cambio producido en la accesibilidad y oferta de productos musicales gracias a los avances tecnológicos, centrados en la escucha de cualquier estilo musical a través de Internet o la difusión de la música a través de la televisión y la radio (Mena, 2000).

Cabe señalar que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación constituyen la vía más importante de difusión de la cultura musical, por su capacidad de presentar la música en diferentes formatos: vídeo, audio, gráficos, fotografías, etc. Aunque éstas no contribuyan

activamente en la adquisición de conocimientos musicales, sí participan en la creación de un cuerpo de referentes sonoros que permite al alumnado distinguir algunos géneros y estilos musicales (Litterst, 2005). Así, las enseñanzas que se transmite a los jóvenes estudiantes en la asignatura de Música en Secundaria han de contribuir al fomento del consumo cultural-musical de productos con calidad estética y emocional, contribuyendo de esta forma a la creación de una identidad musical personal (Aiello, 1994; Hargreaves & Marshall, 2003), que vendrá también definida por la pertenencia del joven a una determinada clase social.

Por otro lado, en la adolescencia la música juega un rol con connotaciones sociales de mayor significatividad que en las etapas anteriores, circunstancia que no debería pasar desapercibida en el aula de Música por su relevancia en el proceso de socialización musical de los estudiantes (Rodríguez-Quiles, 2006).

A pesar de la diversidad de estilos musicales presentes en el currículo escolar oficial, las músicas que escuchan los jóvenes en el aula y los conocimientos que adquieren no fomentan una capacidad crítica suficiente para decidir qué se quiere escuchar y por qué se da la inclinación hacia unos u otros estilos, pues en la mayoría de las ocasiones las músicas empleadas en el ámbito escolar tienen un marcado carácter clásico que no acompaña a los gustos presentes en el entorno sonoro en el que se desenvuelven vivencialmente los adolescentes, más interesados en las músicas populares (Porta, 1998; Puente, 1996).

Según Green (1999), la educación musical formal se fundamenta en que el aprendizaje es el resultado de una secuencia metódica de la enseñanza de la música dentro del sistema educativo. Sin embargo, el carácter multidimensional que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje musical debe partir desde un contexto más amplio, considerando no sólo las situaciones del aprendizaje formal dentro de los marcos institucionales, sino también los que se producen fuera del ámbito escolar, puesto que la influencia de la educación informal contribuye a facilitar conocimientos formales de educación musical.

Estos argumentos confirman que la enseñanza de la asignatura de Música en Secundaria debe combinar lo que Porta (2001) denomina el *mapa sonoro del entorno* y del *mapa sonoro escolar*, es decir, una mayor proximidad entre las dimensiones formal e informal para mejorar la educación de la música (ver figura 4.2).



Figura 4.2. Integración de la educación formal e informal en la enseñanza de la música (Porta, 2001).

En este sentido, diferentes autores (Cooksey & Welch, 1998; Ross & Kamba, 1997) se han centrado en el estudio de las ideas que tienen los adolescentes sobre la enseñanza de la música dentro y fuera del ámbito escolar, mostrando que los jóvenes se decantan con preferencia hacia la música presente en su entorno sociocultural porque pueden escuchar una mayor variedad de estilos musicales y escoger de entre ellos los que más les gustan, circunstancia que no se da en la escuela, donde lo más habitual es escuchar música de corte clásico.

Por otra parte, varios autores (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005) coinciden en apuntar que hay que considerar los pensamientos equivocados y los prejuicios existentes entre los docentes de música relacionados con el aprendizaje musical formal como sinónimo del estudio de la música clásica Occidental, con mayor presencia en los materiales y actividades escolares, y el aprendizaje musical informal, restringido a la escucha de las músicas más comerciales y de corte popular, transmitidas por los *mass media*, en los lugares de ocio, etc. Para Green (2001 a y b), los diferentes estilos musicales, tanto de

la música clásica, popular y tradicional, deben estar presentes en el currículo porque forman parte del espacio sociocultural al que pertenece el individuo en el que coexisten todos éstos tipos de música.

La interacción entre el aprendizaje formal e informal no debe ser considerada de forma diferenciada, sino que debe responder a un todo en el que se produzca una convergencia de la mayoría de situaciones educativas para participar activamente en el proceso real del aprendizaje musical. Es necesario desmitificar la existencia de dos mundos sonoros diferenciados, dentro y fuera de la escuela, ya que en ambas situaciones la música es experimentada y aprendida de una u otra manera (Green, 2002). Los jóvenes están expuestos a una gran cantidad de estímulos musicales desde la infancia, por su interacción con la música que escuchan sus padres, de la televisión, la radio, las películas, los video juegos, Internet, etc., razones suficientes para que la escuela contemple dentro de su enseñanza el ambiente sonoro real que envuelve a los estudiantes y que conforma el grueso de sus conocimientos informales y experiencias musicales (Folkestad, 2006; Spychiger, Patry, Lauper, Zimmerman & Weber, 1995).

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

Planteamiento de la Investigación y Método

5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación responde a un deseo de sustentar con base metodológica y empírica lo que posteriormente será la discusión y conclusiones, tratando de mantener una necesaria vía de integración de la investigación educativo-musical en el marco de la tradición ya suficientemente consolidada de la investigación educativa general, así como de reflejar los objetivos y las hipótesis de partida.

El interés de este estudio por saber cuáles son los conocimientos y las preferencias sobre los estilos musicales de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla desde el punto de vista de la educación formal e informal se debe a la falta de relación existente entre los estilos musicales que se difunden en el aula de música y el entorno sonoro real que envuelve a los alumnos, claramente influenciado por los productos que ofrecen los *mass media*, incidiendo de manera decisiva en el consumo cultural musical de los jóvenes, como así señalan diversos trabajos que han seguido esta línea de investigación (Caw, 2004; Hui, 2001; Skelton, 2004).

Antes de describir los aspectos más relevantes de este estudio, se considera necesario apuntar las características del contexto en el que se ha llevado a cabo la presente investigación, esto es, la Ciudad Autónoma de Melilla.

Melilla es una ciudad situada al norte del continente africano que limita con Marruecos. Su particularidad más notable es la diversidad socio-cultural de una población que ronda los 70.000 habitantes, donde conviven cuatro culturas: bereber, sefardí, hindú y cristiana. En este contexto multicultural hay una presencia mayoritaria de alumnos de origen bereber que cursan sus estudios obligatorios en los centros educativos de la ciudad, debido a la situación limítrofe con Marruecos (Herrera, 2003; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007). Es significativo que las etnias hindú y sefardí estén perdiendo su representación en la ciudad, circunstancia que se refleja en la muestra objeto de estudio y que se expondrá detalladamente con posterioridad. Si bien, para la realización de esta tesis se ha empleado una muestra representativa del total de la población escolar melillense, cuyas particularidades se han descrito anteriormente, no es objeto de este trabajo focalizar la atención en el paradigma de la multiculturalidad, sino que ésta es tratada como una circunstancia más que se engloba dentro de las peculiaridades de la muestra, como se expondrá en los objetivos e hipótesis redactadas en el siguiente punto.

En consonancia con la idea que se viene argumentando, existen diversos estudios que analizan la relación que se genera entre determinados estilos musicales y grupos socio-culturales concretos en los que queda probado que dichas interacciones marcan aspectos tales como la identidad personal, estados de ánimos, pautas de comportamiento, relaciones interpersonales, etc. (Green, 2001a; Khun, 2000; Kwami, 1996; Lundquist, 2002; Marshall et al., 2005; Volk, 1998).

Por último, la pertinencia de esta investigación guarda también relación con las nuevas directrices sobre los contenidos mínimos de la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria, contempladas en la recién promulgada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Así, el Real Decreto 1631/2006, sobre enseñanzas mínimas en la ESO establece, entre otras, que la materia de música deberá contemplar el estudio de aquellas músicas que forman parte del entorno sonoro cotidiano de los alumnos.

5.2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través del trabajo empírico desarrollado en la presente investigación son los que se enumeran a continuación:

1. Determinar el conocimiento y las preferencias que muestran los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Ciudad Autónoma de Melilla acerca de los diferentes estilos musicales existentes.
2. Establecer si existen diferencias entre los estilos musicales predominantes en el currículo oficial y aquellos que aparecen mayoritariamente en los hábitos de consumo musical de los alumnos.
3. Llevar a cabo propuestas de mejora para la integración de la dimensión educativa informal, en relación con los estilos musicales, en el marco de la educación reglada.

5.3. HIPÓTESIS

En relación con los objetivos previamente establecidos, se ha de tener en cuenta que son numerosos los estudios realizados en el terreno musical (Bennett, 2000; Jonas, 1991; López, 2004; Martin, Clarke & Pearse, 1993; Rentfrow & Gosling, 2003) sobre la influencia que los estilos musicales ejercen en los jóvenes. Del mismo modo, varios trabajos profundizan sobre la influencia de la educación informal en referencia con los estilos musicales (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998). Siguiendo este hilo argumental, dos de los especialistas en psicología social de la música que cuentan con un gran número de publicaciones en relación con esta línea de investigación, Adrian

North y David Hargreaves (North & Hargreaves, 1999, 2003, 2005), siguen profundizando en la relación música-individuo-sociedad y actualmente realizan un estudio con características similares a las llevadas a cabo en esta investigación. Por otra parte, se hace preciso citar los trabajos realizados sobre el conocimiento musical como elemento fundamental en la comprensión del lenguaje de la música (Goldman, Gang, Rosenschein & Lehman, 1999; Olsson, 1997b; Swanwick, 1992, 1994), así como, los resultados obtenidos en el estudio piloto previo a éste realizado por Cremades (2003). Partiendo de estos supuestos, la primera hipótesis planteada es que el grado de conocimiento y preferencias de los diferentes estilos musicales existentes actualmente depende, en gran medida, de la interacción con el entorno musical-informal en el que se desenvuelve el alumno.

Por otra parte, la discrepancia existente entre las músicas que vienen reflejadas en el currículum escolar vigente, relativo a la asignatura de Música en la Educación Secundaria Obligatoria, y las músicas que forman parte del entorno cotidiano de los alumnos es una realidad que está mediando negativamente en la materia en cuestión (García, 1999; Martínez, 1998; Regelski, 2006; Sesé, 1998; Vilar, 1998b). Expuestas estas razones, la segunda hipótesis de partida implica que los contenidos incluidos en el currículum oficial, respecto a los diferentes estilos musicales, no tienen una relación directa con aquéllos que consumen culturalmente los alumnos en su vida cotidiana, fuera del centro escolar.

5.4. MÉTODO

5.4.1. PARTICIPANTES

Los participantes en esta investigación son 667 alumnos, que cursan sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en los 7 centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años, siendo la edad media de 14.28 años. Con el fin de conseguir que

la muestra fuera representativa de la población se ha escogido un grupo de alumnos al azar de cada uno de los cursos que comprenden la etapa educativa de la ESO, es decir, un grupo de 1º curso, un grupo de 2º curso, un grupo de 3º curso y un grupo de 4º curso en cada centro educativo.

Para facilitar el conocimiento de las características más importantes de la muestra, en las próximas páginas se expondrán los estadísticos descriptivos relativos a las variables más significativas. Así, en la tabla 5.1, se muestran las frecuencias y porcentajes de los alumnos en función de la de la edad.

EDAD	Frecuencia	Porcentaje
12	64	9.6%
13	150	22.5%
14	170	25.5%
15	140	21.0%
16	105	15.7%
17	31	4.6%
18	7	1.0%
Total	667	100.0%

Tabla 5.1. Frecuencia y porcentaje de alumnos por edad.

El número de alumnos con edades entre 13 y 16 años supone la mayoría de la muestra, siendo notoriamente inferior los alumnos con 18 años de edad, tal y como se observa en la siguiente figura 5.1.

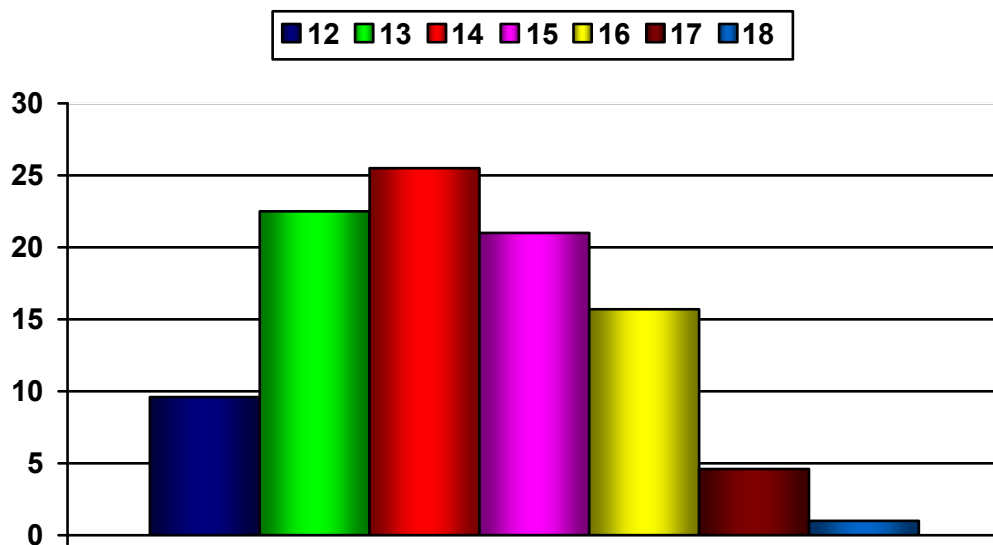


Figura 5.1. Porcentaje de alumnos según la variable edad.

En la tabla 5.2, se presentan el porcentaje de alumnos en función de la variable sexo.

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	323	48.4%
Mujer	344	51.6%
Total	667	100.0%

Tabla 5.2. Frecuencia y porcentaje de alumnos por sexo.

Como puede observarse en la siguiente figura 5.2, el porcentaje de mujeres es ligeramente superior al de hombres.

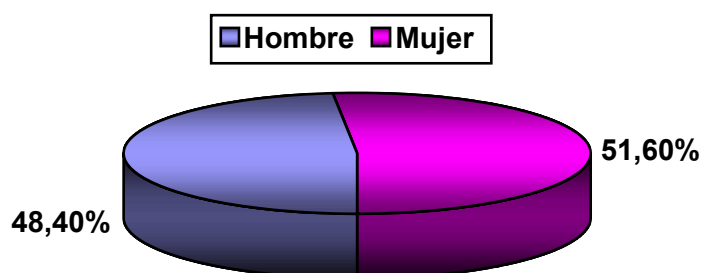


Figura 5.2. Porcentaje de alumnos según la variable sexo.

Para continuar mostrando los estadísticos descriptivos referentes a los centros participantes donde cursaban sus estudios los alumnos que formaron parte de la muestra objeto de estudio se hace necesaria una breve descripción de los siete Institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyas particularidades más destacables son las siguientes:

- **IES VIRGEN DE LA VICTORIA:** Está situado en el barrio Virgen de la Victoria, en la Avenida de la Juventud, 19. Dispone de un aula de música, de uso exclusivo, equipada con material Orff de percusión, piano eléctrico, equipo de música, TV y vídeo. Este centro contempla toda la etapa de la ESO.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción aproximada de 60-40%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-alto.

- **IES MIGUEL FERNÁNDEZ:** Se encuentra situado en el Barrio del Real, en la calle General Astilleros, s/n. Dispone de un aula de música, de uso exclusivo, completamente equipada con televisor, video, equipo de música, piano eléctrico y material Orff de percusión para impartir la materia. En este centro se cursan todos los niveles y cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 65-35%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

- **IES REINA VICTORIA EUGENIA:** Instituto situado en el Barrio del Real, en la calle General Astilleros, 74. Dispone de un aula de música, de uso exclusivo, equipada con material Orff de percusión, equipo de música, y piano eléctrico para impartir la materia. En este centro se cursan todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y varias especialidades de Formación Profesional.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro esta fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 25-75%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo.

- **IES ENRIQUE NIETO:** Situado en el barrio Virgen de la Victoria, en la Avenida de la Juventud, 4. Dispone de un aula de música, de uso exclusivo, equipada con material Orff de percusión, piano, equipo de música, así como nuevas tecnologías, disponiendo de un ordenador por alumno. Este centro contempla toda la etapa de la ESO y el Bachillerato.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight al 50%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-alto.

- **IES JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ:** situado en el barrio Huerta Salama, en la calle Escultor Mustafa Arruf, 4. Dispone de aula de música, de uso exclusivo, completamente equipada para impartir la materia. En este centro se cursan todos los niveles y cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 35-65%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

- **IES LEOPOLDO QUEIPO:** Situado en el barrio General Gómez Jordana, en la Plaza Primero de Mayo, 2. Dispone de aula de música, de

uso exclusivo, completamente equipada para impartir la materia. En este centro se cursan todos los niveles y cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está fundamentalmente compuesto por cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 40-60%, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

- **IES RUSADIR:** Situado en el barrio del Tiro Nacional, en la Ctra. Tiro Nacional, s/n. Dispone de dos aulas de música, de uso exclusivo, equipadas con material Orff de percusión, piano eléctrico, equipo de música, televisor y reproductor de DVD. Este centro contempla toda la etapa de la ESO y el Bachiller.

El horario de Música es:

2 horas semanales para 1º, 2º y 3º

3 horas semanales para 4º

El origen cultural del alumnado que acude a este centro está casi en su totalidad compuesto por beréberes-amazight, cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo y bajo.

Una vez descritas las características de los centros participantes, se puede observar en la tabla 5.3 y en la figura 5.3 que la proporción de los alumnos por centros educativos es bastante equilibrada.

CENTRO	Frecuencia	Porcentaje
IES Virgen de la Victoria	110	16.5%
IES Miguel Fernández	106	15.9%
IES Reina Victoria Eugenia	97	14.5%
IES Enrique Nieto	94	14.1%
IES Juan Antonio Fernández Pérez	91	13.6%
IES Leopoldo Queipo	88	13.2%
IES Rusadir	81	12.1%
Total	667	100.0%

Tabla 5.3. Frecuencia y porcentaje de alumnos por centro.

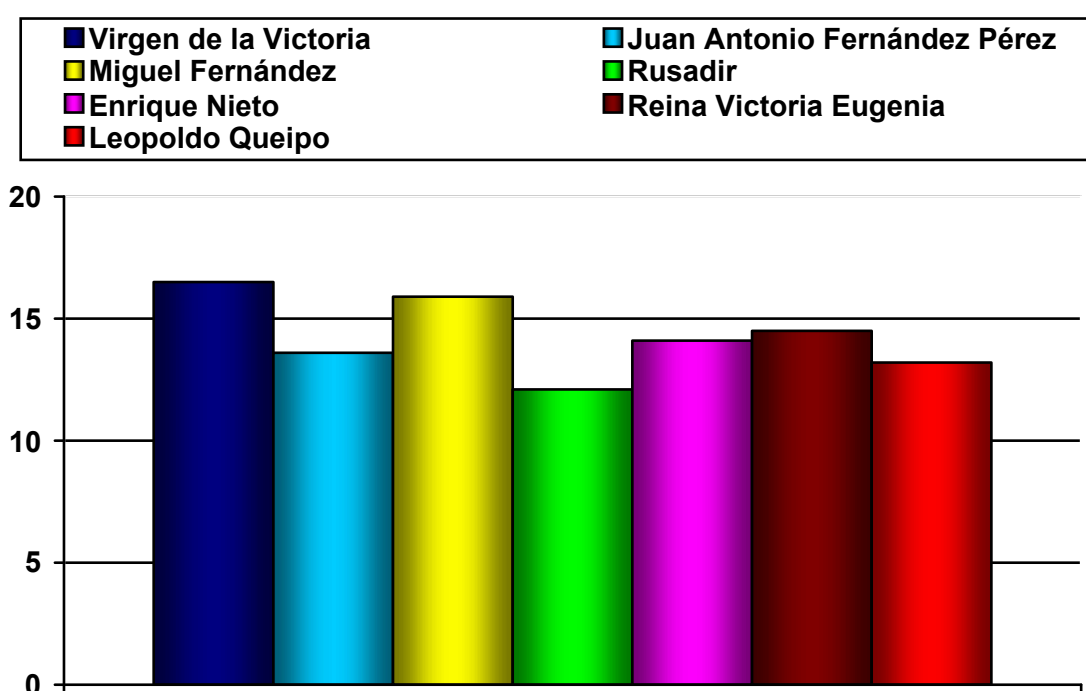


Figura 5.3. Porcentaje de alumnos según la variable centro.

Seguidamente se exponen los estadísticos descriptivos referentes al origen cultural de los alumnos:

ORIGEN	Frecuencia	Porcentaje
Europeo	261	39.1%
Bereber	373	55.9%
Mixto	33	4.9%
Total	667	100.0%

Tabla 5.4. Frecuencia y porcentaje de alumnos por origen.

Como se observa en la figura 5.4, la mayoría de los participantes son de origen bereber, seguidos de los europeos y, por último, los mixtos procedentes de familias compuestas por bereberes y europeos.

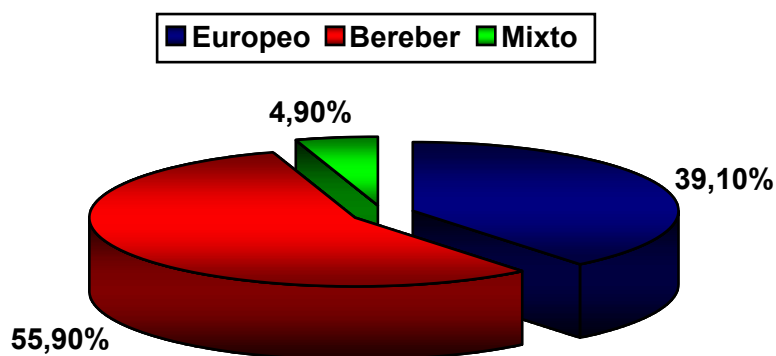


Figura 5.4. Porcentaje de alumnos según la variable origen.

En la siguiente tabla se puede ver la distribución de alumnos según la variable curso.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje
1º	163	24.4%
2º	169	25.3%
3º	179	26.8%
4º	156	23.4%
Total	667	100.0%

Tabla 5.5. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso.

Para una mejor apreciación de los datos que aparecen en la tabla anterior, se muestra a continuación la figura 5.5, en la que se puede apreciar que el porcentaje de alumnos por curso está muy igualado.

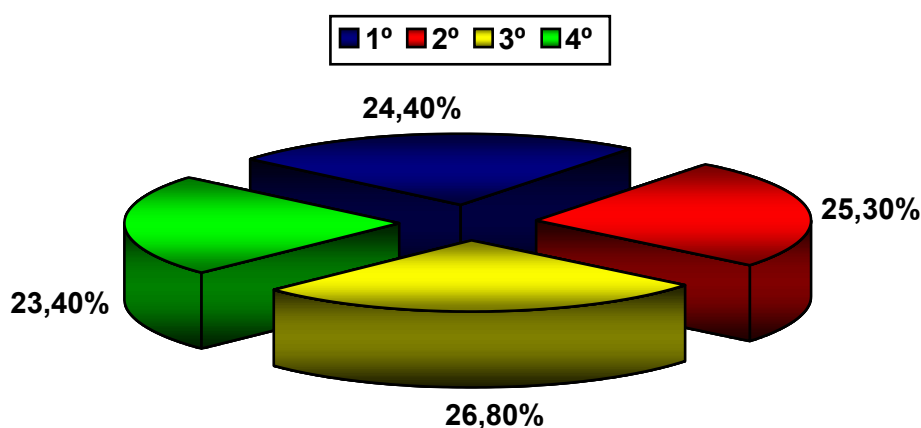


Figura 5.5. Porcentaje de alumnos por curso.

La distribución de los alumnos por edad y sexo queda detallada en la siguiente tabla. En ella se puede observar que el número de mujeres es superior al de hombres en la mayoría de las edades, excepto en los 16 y los 17 años.

	SEXO		Total
	Hombre	Mujer	
12.00	26 40.6%	38 59.4%	64 100.0%
13.00	71 47.3%	79 52.7%	150 100.0%
14.00	76 44.7%	94 55.3%	170 100.0%
15.00	66 47.1%	74 52.9%	140 100.0%
16.00	62 59.0%	43 41.0%	105 100.0%
17.00	20 64.5%	11 35.5%	31 100.0%
18.00	2 28.6%	5 71.4%	7 100.0%
Total	323 48.4%	344 51.6%	667 100.0%

Tabla 5.6. Frecuencias y porcentajes según edad y sexo.

Por otro lado, se muestran en la tabla 5.7, los datos referentes a los alumnos en función de la edad y el centro educativo donde cursan sus estudios, apreciando que aunque son una minoría, hay alumnos con edades superiores a la que les corresponde atendiendo a la etapa educativa correspondiente a la ESO, esto es, entre los 12 y los 16 años.

	CENTRO							Total
	IES Virgen de la Victoria	IES Juan Antonio Fernández Pérez	IES Miguel Fernández	IES Rusadir	IES Enrique Nieto	IES Reina Victoria Eugenia	IES Leopoldo Queipo	
12.00	12 10.9%	17 18.7%	5 4.7%	11 13.6%	13 13.8%	5 5.2%	1 1.1%	64 9.6%
13.00	27 24.5%	20 22.0%	32 30.2%	20 24.7%	18 19.1%	18 18.6%	15 17.0%	150 22.5%
14.00	29 26.4%	27 29.7%	31 29.2%	19 23.5%	12 12.8%	27 27.8%	25 28.4%	170 25.5%
15.00	20 18.2%	19 20.9%	12 11.3%	18 22.2%	25 26.6%	22 22.7%	24 27.3%	140 21.0%
16.00	19 17.3%	7 7.7%	17 16.0%	10 12.3%	15 16.0%	20 20.6%	17 19.3%	105 15.7%
17.00	3 2.7%	1 1.1%	5 4.7%	3 3.7%	11 11.7%	3 3.1%	5 5.7%	31 4.6%
18.00	0 0.0%	0 0.0%	4 3.8%	0 0.0%	0 0.0%	2 2.1%	1 1.1%	7 1.0%
Total	110 100.0%	91 100.0%	106 100.0%	81 100.0%	94 100.0%	97 100.0%	88 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.7. Frecuencias y porcentajes de alumnos en función de la edad y el centro educativo.

En la siguiente tabla se observa que, a excepción de los 17 años, en el resto de edades hay una mayoría de alumnos de origen bereber.

EDAD	ORIGEN			Total
	Europeo	Bereber	Mixto	
12.00	25 9.6%	34 9.1%	5 15.2%	64 9.6%
13.00	64 24.5%	83 22.3%	3 9.1%	150 22.5%
14.00	63 24.1%	92 24.7%	15 45.5%	170 25.5%
15.00	48 18.4%	85 22.8%	7 21.2%	140 21.0%
16.00	44 16.9%	59 15.8%	2 6.1%	105 15.7%
17.00	15 5.7%	15 4.0%	1 3.0%	31 4.6%
18.00	2 0.8%	5 1.3%	0 0.0%	7 1.0%
Total	261 100.0%	373 100.0%	33 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.8. Frecuencia y porcentaje de alumnos según la edad y el origen cultural.

A continuación, en la tabla 5.9, se muestran los estadísticos descriptivos de los alumnos en función de las variables edad y curso:

EDAD	CURSO				Total
	1º	2º	3º	4º	
12.00	64 39.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	64 9.6%
13.00	70 42.9%	80 47.3%	0 0.0%	0 0.0%	150 22.5%
14.00	25 15.3%	60 35.5%	85 47.5%	0 0.0%	170 25.5%
15.00	4 2.5%	27 16.0%	64 35.8%	45 28.8%	140 21.0%
16.00	0 0.0%	2 1.2%	28 15.6%	75 48.1%	105 15.7%
17.00	0 0.0%	0 0.0%	2 1.1%	29 18.6%	31 4.6%
18.00	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	7 4.5%	7 1.0%
Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.9. Frecuencia y porcentaje de alumnos en función de la edad y el curso.

En la tabla 5.10, se puede ver que en los IES Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez, Miguel Fernández y Rusadir hay una mayoría de mujeres, mientras que en el resto de centros son mayoría los hombres.

CENTRO	SEXO		Total
	Hombre	Mujer	
IES Virgen de la Victoria	41 37.3%	69 62.7%	110 100.0%
IES Juan Antonio Fernández Pérez	34 37.4%	57 62.6%	91 100.0%
IES Miguel Fernández	50 47.2%	56 52.8%	106 100.0%
IES Rusadir	37 45.7%	44 54.3%	81 100.0%
IES Enrique Nieto	55 58.5%	39 41.5%	94 100.0%
IES Reina Victoria Eugenia	57 58.8%	40 41.2%	97 100.0%
IES Leopoldo Queipo	49 55.7%	39 44.3%	88 100.0%
Total	323 48.4%	344 51.6%	667 100.0%

Tabla 5.10. Frecuencias y porcentaje según sexo y centro.

A continuación se detalla el número de alumnos por sexo y origen:

		ORIGEN			Total
		Europeo	Bereber	Mixto	
SEXO	Hombre	123 47.1%	185 49.6%	15 45.5%	323 48.4%
	Mujer	138 52.9%	188 50.4%	18 54.5%	344 51.6%
	Total	261 100.0%	373 100.0%	33 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.11. Frecuencia y porcentaje según sexo y origen.

Para una mejor apreciación de los datos que aparecen en la tabla 5.11, se muestra la figura 5.6, donde se observa que la igualdad entre varones y mujeres se da en los individuos de origen bereber, siendo ligeramente superior el porcentaje de mujeres tanto en los alumnos de origen europeo como en los de origen mixto.

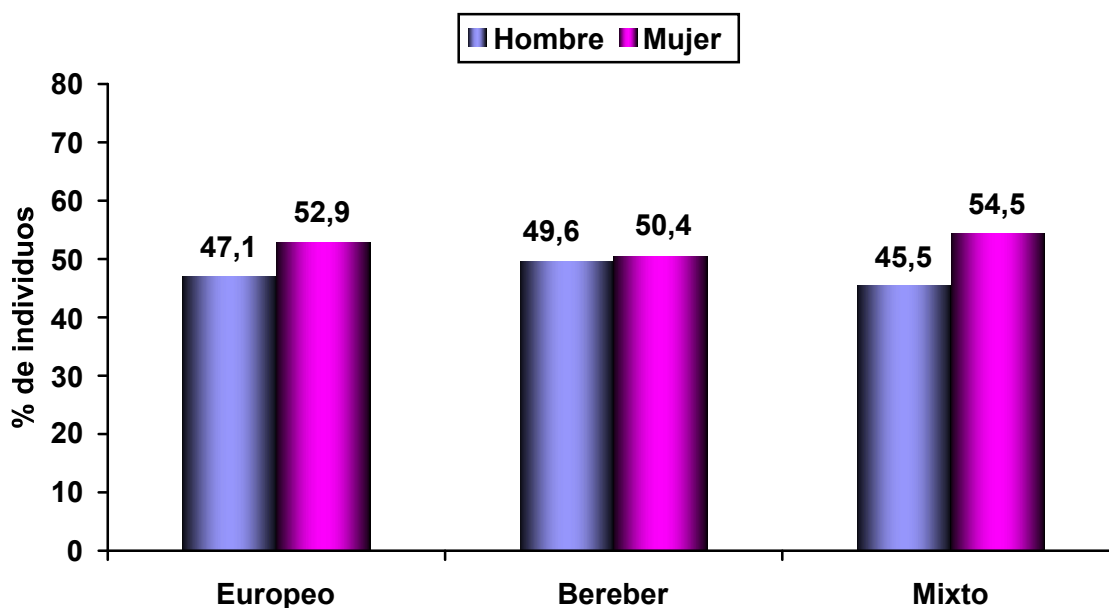


Figura 5.6. Porcentaje de alumnos según el sexo y el origen

En la siguiente tabla se presentan el número de alumnos atendiendo a las variables sexo y curso, donde se observa que en los cursos 1º, 2º y 3º hay más mujeres que hombres, ocurriendo lo contrario en 4º curso.

		CURSO				Total
		1º	2º	3º	4º	
SEXO	Hombre	77 47.2%	78 46.2%	87 48.6%	81 51.9%	323 48.4%
	Mujer	86 52.8%	91 53.8%	92 51.4%	75 48.1%	344 51.6%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.12. Frecuencia y porcentaje según sexo y curso.

La tabla 5.13, incluye la distribución de alumnos en función del origen y del centro. Los datos muestran que en los IES Juan Antonio Fernández, Rusadir, Reina Victoria Eugenia y Leopoldo Queipo hay una amplia mayoría de alumnos de origen bereber, mientras en el resto ocurre al contrario, aunque con porcentajes más cercanos.

		ORIGEN			Total
		Europeo	Bereber	Mixto	
CENTRO	IES Virgen de la Victoria	58 22.2%	46 12.3%	6 18.2%	110 16.5%
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	22 8.4%	64 17.2%	5 15.2%	91 13.6%
	IES Miguel Fernández	77 29.5%	26 7.0%	3 9.1%	106 15.9%
	IES Rusadir	0 0.0%	74 19.8%	7 21.2%	81 12.1%
	IES Enrique Nieto	47 18.0%	46 12.3%	1 3.0%	94 14.1%
	IES Reina Victoria Eugenia	26 10.0%	66 17.7%	5 15.2%	97 14.5%
	IES Leopoldo Queipo	31 11.9%	51 13.7%	6 18.2%	88 13.2%
	Total	261 100.0%	373 100.0%	33 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.13. Frecuencia y porcentaje según centro y origen.

En la siguiente tabla aparecen los estadísticos descriptivos según las variables centro y curso.

	CURSO					
	1º	2º	3º	4º	Total	
CENTRO	IES Virgen de la Victoria	23 14.1%	26 15.4%	32 17.9%	29 18.6%	110 16.5%
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	27 16.6%	26 15.4%	25 14.0%	13 8.3%	91 13.6%
	IES Miguel Fernández	24 14.7%	26 15.4%	34 19.0%	22 14.1%	106 15.9%
	IES Rusadir	20 12.3%	22 13.0%	16 8.9%	23 14.7%	81 12.1%
	IES Enrique Nieto	28 17.2%	19 11.2%	22 12.3%	25 16.0%	94 14.1%
	IES Reina Victoria Eugenia	21 12.9%	26 15.4%	28 15.6%	22 14.1%	97 14.5%
	IES Leopoldo Queipo	20 12.3%	24 14.2%	22 12.3%	22 14.1%	88 13.2%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.14. Frecuencia y porcentaje según centro y curso.

Para concluir este apartado en el que se han mostrado los datos pormenorizados de los participantes en esta Tesis, se ha añadido una última tabla de contingencia con las variables origen y curso (ver tabla 5.15).

	CURSO					
	1º	2º	3º	4º	Total	
ORIGEN	Europeo	59 36.2%	61 36.1%	74 41.3%	67 42.9%	261 39.1%
	Bereber	96 58.9%	100 59.2%	94 52.5%	83 53.2%	373 55.9%
	Mixto	8 4.9%	8 4.7%	11 6.1%	6 3.8%	33 4.9%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

Tabla 5.15. Frecuencia y porcentaje en función del origen y el curso.

Como se puede observar en todos los cursos los alumnos son en su mayoría de origen bereber.

5.4.2. INSTRUMENTOS

Para la recogida de la información se ha empleado como instrumento un cuestionario, uno de los instrumentos más usados para recabar datos tanto en el terreno de la investigación educativa como en el de las Ciencias Sociales y la Psicología (González, 1999). En el presente trabajo de investigación se han utilizado dos cuestionarios elaborados por Lorenzo & Herrera (2001), uno sobre conocimiento del estilo musical y otro sobre preferencias del estilo musical.

A continuación se procederá a la descripción pormenorizada de su contenido así como de las pruebas efectuadas para garantizar metodológicamente su fiabilidad y validez.

5.4.2.1. CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DEL ESTILO MUSICAL

En la elaboración del cuestionario definitivo sobre conocimiento del estilo musical se tuvo en cuenta las modificaciones propuestas por 17 jueces, como se expondrá más adelante, quedando este último compuesto por 16 ítems. Consta de un primer apartado que solicita datos de identificación: apellidos y nombre, edad, sexo, centro educativo, curso y grupo y, un segundo apartado en el que aparecen un número de ítems a los que se debía responder en una escala tipo *Likert* de 1 a 5, donde:

- 1= Estoy muy en desacuerdo.
- 2= Estoy en desacuerdo.
- 3= Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4= Estoy de acuerdo.
- 5= Estoy muy de acuerdo.

Los ítems 15, 16.3, 16.4, 16.5 y 16.7, además contenían una segunda cuestión que era de respuesta abierta. Los 16 ítems se agrupan en las siguientes categorías:

- Conocimiento preciso del estilo musical:
Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12
- Conocimiento informal del estilo musical:
Ítems: 13, 14, 15, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.8, 16.9 y 16.10.
- Conocimiento formal del estilo musical:
Ítems: 16.1, 16.2 y 16.10.

Los diferentes cuestionarios elaborados se encuentran en los siguientes anexos:

- Anexo 1: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical de Lorenzo & Herrera (2001).
- Anexo 2: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical para la validación interjueces.
- Anexo 3: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical resultante tras su validación.

5.4.2.1.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ

Antes de iniciar la descripción del proceso realizado para la aplicación del cuestionario es necesario señalar dos de las características esenciales que deben cumplir los instrumentos de medida para asegurar la calidad de los datos que serán analizados: la fiabilidad y la validez (Fortin, 1999). La fiabilidad es el rasgo fundamental que sirve para saber cuál es la precisión y estabilidad de los resultados que se obtienen al aplicar un instrumento de medida. Por otra parte, hay que destacar que el grado de fiabilidad aumenta cuando al volver a aplicar el instrumento a los mismos sujetos se obtienen idénticos resultados

(Babbie, 1996). Existen diversos tipos de fiabilidad que sirven para medir diferentes aspectos en relación con el instrumento de medida. En esta investigación se ha comenzado por evaluar la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna* mediante el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, considerándose que valores superiores a 0.75 indican alta fiabilidad (Bisquerra, 1987). La fiabilidad interna es el grado en que las respuestas obtenidas con cada uno de los ítems se correlacionan con el resto del cuestionario (Castro, García, Isasi & Méndez, 1994). El coeficiente alfa de Cronbach que se ha obtenido para este cuestionario arrojó un valor de 0.757, mostrando un índice aceptable de consistencia interna de las respuestas de los jóvenes frente al cuestionario.

Por otra parte, siguiendo a Martínez (1996), se ha establecido también la fiabilidad del cuestionario a través del procedimiento de *fiabilidad test-retest*, con formas paralelas, consistente en aplicar el cuestionario en dos ocasiones distintas a los mismos sujetos procediéndose de la siguiente manera:

1. Redactar el cuestionario dos veces cambiando el orden de los ítems.
2. Aplicar el primero de ellos.
3. Dejar pasar un corto período de tiempo (a ser posible dentro de la misma semana).
4. Aplicar el segundo cuestionario redactado.
5. Obtener el coeficiente de correlación de Pearson entre la primera y la segunda pasación para evaluar la consistencia de las respuestas.

En la siguiente tabla se muestran los datos referentes al coeficiente de correlación de Pearson entre la primera y la segunda pasación donde se observa que la consistencia de las respuestas es significativa al nivel 0.01.

ITEMS	CORRELACIÓN
Item 1	0.393**
Item 2	0.406**
Item 3	0.302**
Item 4	0.417**
Item 5	0.449**
Item 6	0.401**
Item 7	0.321**
Item 8	0.563**
Item 9	0.362**
Item 10	0.380**
Item 11	0.477**
Item 12	0.455**
Item 13	0.445**
Item 14	0.250**
Item 15	0.548**
Item 16.1	0.517**
Item 16.2	0.497**
Item 16.3	0.561**
Item 16.4	0.602**
Item 16.5	0.594**
Item 16.6	0.496**
Item 16.7	0.667**
Item 16.8	0.607**
Item 16.9	0.613**
Item 16.10	0.611**
Item 16.11	0.610**

** La correlación es significativa al nivel 0.01.

Tabla 5.16. Correlación entre la primera y la segunda pasación de cada ítem.

En la tabla 5.17, se muestra la correlación media por categorías de ítems y, por tanto, la fiabilidad de las categorías.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO	CORRELACIÓN MEDIA
Conocimiento preciso del estilo musical	0.410**
Conocimiento informal del estilo musical	0.544**
Conocimiento formal del estilo musical	0.541**

Tabla 5.17. Correlación media de los ítems integrantes de cada categoría del cuestionario.

Anteriormente a la fiabilidad del cuestionario, se procedió al análisis de su validez. En palabras de Blanco & Alvarado (2005):

Se dice que un instrumento es válido cuando mide el concepto o la variable que se planifica medir (p. 543).

La comprobación de la validez del cuestionario de conocimiento del estilo musical se evaluó de dos formas: mediante la validez de contenido y la validez de constructo. Se entiende por validez de contenido el grado en que el instrumento utilizado es relevante y representativo del contenido específico del concepto que pretende medir (Chacón, Pérez-Gil, Holgado & Lara, 2001). Para determinar si el cuestionario era válido se procedió a la validez de contenidos empleando la técnica del juicio de expertos, procedimiento en el cuál se recurre a diferentes especialistas en la materia para que valoren la idoneidad del contenido de los ítems en relación con las variables estudiadas (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

En el proceso de validación del instrumento participaron 17 jueces del ámbito nacional e internacional (por ejemplo, del Berklee Collage of Music de Boston) y de diversas áreas de conocimiento en el ámbito tanto Universitario (psicología, educación musical, métodos de investigación), de la Educación Secundaria Obligatoria como de Conservatorios Superiores de Música (composición e interpretación musical, por ejemplo).

En primer lugar se elaboró un documento donde se exponía información relativa al estudio (ver anexo 4) y, a continuación, se adjuntaba el cuestionario inicial que debían responder en una escala tipo *Likert* de 1 a 4 (ver anexo 2), donde:

- 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
- 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
- 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
- 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los siguientes, siguiendo a Barbero, Vila & Suárez (2003):

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- El percentil 50 (P_{50}) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P_{75}) frente al percentil 25 (P_{25}) era igual a 0 o 1 el ítem, se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2, se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem era rechazado.

En la tabla 5.18, se muestran las decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical, realizadas a través del juicio de expertos.

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1	2	6	5	4	2.64	0.99	3.00	2.00	3.00	3.50	1.50	Revisar y modificar
2	2	6	4	5	2.70	1.04	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Eliminar
3	1	7	3	6	2.82	1.01	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
4	0	8	4	5	2.82	0.88	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
5	1	4	7	4	3.00	1.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
6	1	8	3	5	2.70	0.98	2.00	2.00	2.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
7	2	7	5	3	2.52	0.94	2.00	2.00	2.00	3.00	1.00	No modificar
8	0	4	8	5	3.05	0.74	3.00	2.50	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
9	2	7	5	3	2.52	0.94	2.00	2.00	2.00	3.00	1.00	Revisar y modificar
10	0	1	10	6	3.29	0.58	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
11	0	2	11	4	3.11	0.60	3.00	3.00	3.00	3.50	0.00	No modificar
12	2	3	8	4	2.82	0.95	3.00	2.00	3.00	3.50	1.00	No modificar
13	4	2	8	3	2.58	1.06	3.00	1.50	3.00	3.00	2.00	Revisar y modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
14	0	0	3	14	3.82	0.39	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
15	1	2	3	11	3.41	0.93	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y modificar
16	1	0	9	7	3.29	0.77	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
17	3	0	9	5	2.94	1.02	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
18	2	1	8	6	3.05	0.96	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
19	1	1	9	6	3.17	0.80	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
20	1	2	8	6	3.11	0.85	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
21	1	1	9	6	3.17	0.80	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	No modificar
22	0	5	7	5	3.00	0.79	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
23	2	4	4	7	2.94	1.08	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
24	0	3	5	9	3.35	0.78	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y modificar
25	1	2	4	10	3.35	0.93	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
26	2	2	5	8	3.11	1.05	3.00	2.50	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
27	1	1	3	12	3.52	0.87	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

Tabla 5.18. Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionarios sobre conocimiento del estilo musical, realizada a través del juicio de expertos.

Por otra parte, se procedió a medir la validez de constructo, proceso que se refiere a si los resultados obtenidos mediante el cuestionario reflejan los conceptos teóricos que se propuso medir (García, 1993). Para calcular la validez de constructo se realizó un análisis factorial con rotación Varimax, del cual se extrajeron 8 factores que explicaban el 53.263 % de la varianza total. En la siguiente tabla se muestran los factores extraídos así como los ítems que los integraban y el porcentaje de la varianza total que explicaban cada uno:

PORCENTAJE EXPLICADO DE LA VARIANZA		ITEMS
FACTOR 1	15.524	16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.9 y 16.10
FACTOR 2	9.385	1, 2, 6 y 15
FACTOR 3	6.360	3, 7, 9 y 10
FACTOR 4	5.242	16.1 y 16.2
FACTOR 5	4.404	8, 11 y 12
FACTOR 6	4.317	4 y 5
FACTOR 7	4.109	16.8 y 16.11
FACTOR 8	3.922	13 y 14

Tabla 5.19. Ítems que saturan en cada factor extraído en el Análisis Factorial con Rotación Varimax.

El primer factor, con mayor peso de los ocho, agrupaba los ítems enmarcados dentro del conocimiento informal y se referían a la influencia que ejercían los *mass media*, los amigos y la música que los alumnos escuchan en lugares públicos en la adquisición del conocimiento acerca del estilo musical.

El segundo factor que se encuentra aglutinaba cuatro ítems agrupados en torno al conocimiento de los diferentes estilos musicales y a contenidos específicos del concepto de estilo musical, cuyas características son las siguientes:

- El estilo musical atendiendo a la forma particular con que un compositor escribe una obra utilizando elementos como la melodía, la armonía, etc.

- El estilo musical como la manera de interpretar una canción u obra musical.
- El estilo musical como el mundo subjetivo del compositor que crea sus obras a partir de sus criterios propios.

El tercer factor agrupaba ítems relacionados con la definición y evolución del concepto de estilo musical aludiendo a:

- El estilo musical en los distintos períodos histórico-artísticos relacionándolos con el uso de un lenguaje musical parecido entre los compositores de la misma época.
- La posibilidad de que el estilo musical sea instrumental, vocal, mixto, pianístico, etc.
- La posibilidad de que el estilo musical sea sinfónico, teatral, operístico, etc.
- La posibilidad de que el estilo musical, dependiendo de los métodos y técnicas para componer, sea armónico, rítmico, melódico, etc.

El cuarto factor contenía los ítems referidos al conocimiento formal del estilo musical adquirido en la asignatura de Música y en las etapas educativas de primaria y secundaria.

El quinto factor establecía qué características propias tienen un artista o compositor, un país y una composición para poder manifestar que los mismos pueden marcar estilos y tendencias.

El sexto factor mostraba la asociación del estilo musical con su época y las modas predominantes en cada etapa histórico-artística.

El séptimo factor se refería a la influencia de la familia y el conservatorio en el aprendizaje del conocimiento sobre el estilo musical.

Por último, el octavo factor concentraba dos ítems que sugieren la influencia de los *mass media* en la globalización y consumo musical de los estilos que mejor captan sus intereses económicos, junto con los de las grandes casas discográficas.

5.4.2.2. CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIAS DE LOS ESTILOS MUSICALES

Para la elaboración del cuestionario definitivo sobre preferencias de los estilos musicales se tuvo en cuenta las modificaciones propuestas por 17 jueces, como ya se ha señalado anteriormente, quedando este último compuesto por 2 amplios ítems, que a su vez, contenían más elementos. Consta de un primer apartado que solicita datos de identificación: apellidos y nombre, edad, sexo, centro educativo, curso y grupo y, un segundo apartado en el que aparecen un número de ítems a los que se debía responder en una escala tipo *Likert* de 1 a 5, donde:

1= Nunca.

2= Casi nunca.

3= A veces.

4= Casi siempre.

5= Siempre.

Los ítems 2.3, 2.4, 2.5 y 2.9, además contenían una segunda cuestión que era de respuesta abierta. Los 2 ítems se agruparon en las siguientes categorías:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales:
Ítem 1
- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales:
Ítems: 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9.
- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales:
Ítems: 2.1, 2.2 y 2.10.

Los diferentes cuestionarios elaborados se encuentran en los siguientes anexos:

- Anexo 5: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales de Lorenzo & Herrera (2001).
- Anexo 6: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales, para la validación interjueces.
- Anexo 7: Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales resultante tras la validación.

5.4.2.2.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ

Como se procedió con el cuestionario sobre conocimiento del estilo musical, para el cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales se evaluó la fiabilidad, a través de la prueba alfa de Cronbach, la cual arrojó un valor de 0.931, esto es, próximo a la unidad, lo cual indica un alto índice de consistencia interna en las respuestas de los jóvenes frente al cuestionario.

Seguidamente se analizó la *fiabilidad test-retest*, que mide la consistencia en la respuesta, a través de la correlación de Pearson, entre la primera y la segunda pasación del cuestionario, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 5.20.

ITEMS	CORRELACIÓN
Item 1.1	0.575**
Item 1.2.	0.414**
Item 1.3	0.589**
Item 1.4	0.556**
Item 1.5	0.617**
Item 1.6	0.605**
Item 1.7	0.625**
Item 1.8	0.477**
Item 1.9	0.300**

ITEMS	CORRELACIÓN
Item 1.10	0.544**
Item 1.11	0.338**
Item 1.12	0.664**
Item 1.13	0.656**
Item 1.14	0.498**
Item 1.15	0.588**
Item 1.16	0.554**
Item 1.17	0.545**
Item 1.18	0.543**
Item 1.19	0.496**
Item 1.20	0.563**
Item 1.21	0.538**
Item 1.22	0.651**
Item 1.23	0.614**
Item 1.24	0.474**
Item 1.25	0.464**
Item 1.26	0.585**
Item 1.27	0.651**
Item 1.28	0.698**
Item 1.29	0.661**
Item 1.30	0.648**
Item 1.31	0.640**
Item 1.32	0.656**
Item 1.33	0.436**
Item 1.34	0.601**
Item 1.35	0.603**
Item 1.36	0.522**
Item 1.37	0.505**
Item 1.38	0.500**
Item 1.39	0.606**
Item 1.40	0.555**
Item 1.41	0.601**
Item 1.42	0.636**
Item 1.43	0.650**
Item 1.44	0.459**
Item 1.45	0.631**
Item 1.46	0.485**
Item 1.47	0.593**
Item 1.48	0.691**
Item 1.49	0.777**
Item 2.1	0.658**

ITEMS	CORRELACIÓN
Item 2.2	0.648**
Item 2.3	0.618**
Item 2.4	0.675**
Item 2.5	0.623**
Item 2.6	0.653**
Item 2.7	0.633**
Item 2.8	0.539**
Item 2.9	0.763**
Item 2.10	0.777**

** La correlación es significativa al nivel 0.01.

Tabla 5.20. Correlación entre la primera y la segunda pasación de cada ítem.

En la tabla 5.21, aparecen los datos relativos a la fiabilidad de las categorías.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO	CORRELACIÓN MEDIA
Frecuencia de escucha de los estilos musicales	0.571**
Influencia educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	0.643**
Influencia educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	0.694**

Tabla 5.21. Correlación media de los ítems integrantes de cada categoría del cuestionario.

Además, se analizó la validez de contenido y la validez de constructo del cuestionario. De igual forma que se hizo con el cuestionario de conocimiento, se analizó la validez de contenido de los ítems del cuestionario sobre preferencia de los estilos musicales siguiendo los mismos criterios que se explicaron previamente en el apartado anterior.

En función de los resultados obtenidos y los consejos emitidos por los expertos, los cuáles se muestran en la siguiente tabla, se decidió agrupar, revisar y modificar los ítems del 2 al 11 (ver anexos 6 y 7).

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1	1	1	2	13	3.58	0.87	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	No modificar
1.2	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.3	0	2	1	14	3.70	0.68	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.4	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.5	0	1	0	16	3.88	0.48	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.6	0	1	0	16	3.88	0.48	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.7	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.8	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.9	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.10	0	2	1	14	3.70	0.68	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.11	1	2	1	13	3.52	0.94	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	No modificar
1.12	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.13	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.14	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.15	0	1	1	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.16	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.17	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.18	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.19	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.20	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.21	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.22	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.23	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.24	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.25	2	1	0	14	3.52	1.06	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.26	2	2	0	13	3.41	1.12	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.27	0	4	0	13	3.52	0.87	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.28	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.29	2	3	0	12	3.29	1.15	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
1.30	2	2	0	13	3.41	1.12	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.31	2	2	0	13	3.41	1.12	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.32	2	3	0	12	3.29	1.15	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
1.33	2	3	0	12	3.29	1.15	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
1.34	1	2	0	14	3.58	0.93	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.35	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.36	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.37	0	3	0	14	3.64	0.78	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.38	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.39	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.40	1	1	2	13	3.58	0.87	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	No modificar
1.41	1	1	2	13	3.58	0.87	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	No modificar
1.42	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.43	1	1	0	15	3.70	0.84	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.44	1	1	1	14	3.64	0.86	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.45	0	1	1	15	3.82	0.52	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.46	1	1	1	14	3.64	0.86	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.47	0	2	0	15	3.76	0.66	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
1.48	2	2	0	13	3.41	1.12	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2	1	1	1	14	3.64	0.86	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
3	0	0	2	15	3.88	0.33	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
4	0	1	2	14	3.76	0.56	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
5	0	4	2	11	3.41	0.87	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
6	0	1	4	12	3.64	0.60	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y modificar
7	1	2	0	14	3.58	0.93	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
8	0	1	0	16	3.88	0.48	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
9	0	1	0	16	3.88	0.48	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
10	0	0	2	15	3.88	0.33	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
11	1	2	3	11	3.44	0.93	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y modificar

Tabla 5.22. Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionarios sobre preferencia de estilos musicales, realizada a través del juicio de expertos.

Por otro lado, el análisis factorial con rotación Varimax de las distintas variables reveló la existencia de 13 factores que explicaban el 62.29% de la varianza total. A continuación se puede observar, en la tabla 5.23, cómo se han agrupado los distintos ítems en cada uno de los factores y el porcentaje total de la varianza que explica cada uno de los mismos.

PORCENTAJE EXPLICADO DE LA VARIANZA		ITEMS
FACTOR 1	9.878	1.21, 1.28, 1.29, 1.30, 1.31, 1.32, 1.33 y 1.34
FACTOR 2	7.994	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 y 1.35
FACTOR 3	7.659	1.19, 1.36, 1.37, 1.38, 1.40, 1.42, 1.44 y 1.46
FACTOR 4	4.806	1.20, 1.22, 1.23, 1.25 y 1.26
FACTOR 5	4.802	1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11 y 1.14
FACTOR 6	4.221	1.12, 1.15, 1.24, 1.39 y 1.41
FACTOR 7	3.876	1.27, 1.43 y 1.45
FACTOR 8	3.652	2.1, 2.2 y 2.10
FACTOR 9	3.613	1.16, 1.17, 1.18 y 1.47
FACTOR 10	3.520	2.6, 2.7 y 2.8
FACTOR 11	3.272	2.3, 2.4 y 2.5
FACTOR 12	2.628	1.13, 1.48 y 1.49
FACTOR 13	2.375	2.9

Tabla 5.23. Items que saturan en cada factor extraído en el Análisis Factorial con Rotación Varimax.

El primer factor, con mayor peso, agrupaba varios estilos musicales originarios de la música Rock más extrema: el Punk y el Heavy Metal con todas sus variantes. Aparte de la proximidad musical de estos estilos, hay que señalar la estética transgresora donde se circunscriben sus seguidores e interpretes conformando un movimiento musical, social y cultural, como se describe ampliamente en el capítulo 1 de este trabajo.

El segundo factor integraba cronológicamente los estilos de la Historia de la Música occidental, desde la música anterior a la Edad Media, hasta el Clasicismo, junto con la música Jazz que son estilos musicales conocidos pero con un seguimiento minoritario por parte de los jóvenes oyentes.

El tercer factor, agrupado en torno a la música popular, está formado por las músicas New Age, Folk, Blues, Swing, Country, Soul, Reggae y Ska.

En el cuarto factor se encontraban estilos musicales muy rítmicos y repetitivos enmarcados dentro de la música electrónica como son el Funky, el Tecno, el Dance, el Drum&Bass y el Break the Beats.

El quinto factor aglutinaba las músicas que contienen elementos musicales distintivos de la cultura y la modernidad propias de cada país, como son la música del Romanticismo, el Impresionismo, la Nacionalista, la Contemporánea, la de Vanguardia y la Folklórica.

El sexto factor congregaba al Flamenco, la Canción Española, la Rumba, el Bacalao y la Salsa, que son músicas populares de origen o con raíces hispanas.

El séptimo factor agrupaba estilos musicales relativamente recientes, extendidos entre los jóvenes, cuya composición se realiza mediante samplers, sintetizadores, mesas de mezclas, etc. y que, además, conforman una cultura musical. Estas son el Hip-Hop, el Rap y el Breakdance.

El octavo factor explicaba la influencia de la educación formal en las preferencias musicales de los alumnos.

El noveno factor incluía los estilos musicales del Pop, Rock y Rhythmic&Blues, que son muy comerciales. Además, sirviéndose de su popularidad, se han integrado dentro de las bandas sonoras originales para obtener una mayor difusión entre la población a través del cine.

El décimo factor explicaba la influencia de la familia, los amigos y los lugares públicos en las preferencias musicales de los alumnos.

El decimoprimer factor se refería a la influencia de los *mass media* en las preferencias de los estilos musicales de los jóvenes.

El decimosegundo factor englobaba a la música Étnica, la música Raï y la música Reguetón que son estilos musicales que se caracterizan por contener en sus composiciones elementos musicales tradicionales de cada una de sus culturas.

El decimotercer factor explicaba la influencia de Internet en las preferencias de los estilos musicales en los jóvenes.

5.4.3. PROCEDIMIENTO

La pasación de los cuestionarios fue realizada con el conocimiento y aprobación de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia con sede en Melilla, así como con el consentimiento de los órganos directivos de los centros educativos participantes, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en la clase de música. Ambos cuestionarios se administraron durante el curso académico 2005/2006 y fueron cumplimentados en dos sesiones de 50 minutos cada una durante la misma semana, con un intervalo de espera de una pasación a la siguiente de dos a tres días.

CAPÍTULO 6

Resultados

Para el estudio de los datos derivados de esta investigación se han utilizado distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows (versión 12.0), un software de aplicación común en el análisis estadístico de la investigación social y educativa, empleando dichas técnicas en el análisis de los datos obtenidos en los dos cuestionarios utilizados.

Entre las diferentes posibilidades de análisis estadístico de los datos se han elegido principalmente dos, esto es:

- *Estadísticos descriptivos*: frecuencias y porcentajes de las diferentes variables objeto de estudio.
- *Análisis de varianza*, la cual es una técnica estadística diseñada para medir la existencia de diferencias significativas en los valores medios de una variable dependiente en función de otra u otras variables independientes.

Los resultados obtenidos en los análisis anteriores, mediante el citado programa estadístico, se han trasladado al programa Microsoft Office Word 2003 para mejorar su presentación y comprensión, mostrándolos en tablas y figuras a fin de ofrecer, con la mayor claridad posible, un soporte válido para su interpretación y la extracción de las conclusiones procedentes de esta investigación.

6.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DEL ESTILO MUSICAL

Los principales resultados obtenidos en el Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical se describirán, a continuación, en tres grandes apartados:

- Conocimiento preciso del estilo musical.
- Conocimiento informal del estilo musical.
- Conocimiento formal del estilo musical.

6.1.1. CONOCIMIENTO PRECISO DEL ESTILO MUSICAL

En este subepígrafe se detallan los principales resultados obtenidos en la primera de las tres categorías de las que consta el Cuestionario de conocimiento del estilo musical. En este sentido, en la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos del conocimiento preciso del estilo musical.

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 1						
El estilo musical es la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra	29 4.3%	55 8.2%	167 25.0%	291 43.6%	125 18.7%	0 0.0%
Item 2						
El estilo musical es la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción, obra musical, etc.	25 3.7%	79 11.8%	153 22.9%	273 40.9%	137 20.5%	0 0.0%
Item 3						
A lo largo de la historia de la música, el estilo musical supone el uso de un lenguaje musical común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época	41 6.1%	93 13.9%	288 43.2%	164 24.6%	71 10.6%	10 1.5%
Item 4						
El estilo musical depende de la moda predominante en cada etapa histórico – artística (Barroco, Clasicismo...)	49 7.3%	74 11.1%	168 25.2%	222 33.3%	151 22.6%	3 0.4%

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 5						
Asocio suficientemente cada estilo musical con su época histórica; el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el clásico al siglo XVIII, el romántico al siglo XIX, el estilo pop al siglo XX, etc.	44 6.6%	74 11.1%	220 33.0%	192 28.8%	136 20.4%	1 0.1%
Item 6						
En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical no depende de la moda que pueda predominar, pues cada compositor se guía por pautas propias e independientes de ésta	45 6.7%	115 17.2%	221 33.1%	179 26.8%	103 15.4%	4 0.6%
Item 7						
El estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.	37 5.5%	54 8.1%	102 15.3%	245 36.7%	227 34.0%	2 0.3%
Item 8						
Un artista puede “marcar estilos”: podemos hablar del <i>estilo David Bisbal</i> , <i>estilo Álex Ubago</i> , <i>estilo Mozart</i> , etc.	44 6.6%	53 7.9%	107 16.0%	207 31.0%	255 38.2%	1 0.1%

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 9						
En cuanto a las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.	34 5.1%	54 8.1%	233 34.9%	252 37.8%	94 14.1%	0 0.0%
Item 10						
Acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.	22 3.3%	47 7.0%	203 30.4%	252 37.8%	137 20.5%	6 0.9%
Item 11						
Dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...	52 7.8%	105 15.7%	140 21.0%	191 28.6%	173 25.9	6 0.9%
Item 12						
El estilo musical puede ser <i>estilo de las primeras sinfonías de Beethoven, estilo de las últimas canciones de Jennifer López, etc.</i>	83 12.4%	116 17.4%	190 28.5%	171 25.6%	105 15.7%	2 0.3%

Tabla 6.1. Frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems sobre conocimiento preciso del estilo musical.

Como se puede observar en la tabla anterior, los porcentajes más elevados en cada ítem son los que se describen a continuación:

- El 43.6% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical es la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra.
- El 40.9% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical es la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción, obra musical, etc.
- El 43.2% de los participantes no muestra un claro posicionamiento en que a lo largo de la historia de la música, el estilo musical supone el uso de un lenguaje musical común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época.
- El 33.3% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical depende de la moda predominante en cada etapa histórico – artística (Barroco, Clasicismo...).
- El 33.0% de los participantes no muestra una clara asociación de cada estilo musical con su época histórica; el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el clásico al siglo XVIII, el romántico al siglo XIX, el estilo pop al siglo XX, etc.
- El 33.1% de los participantes está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que, en relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical no depende de la moda que pueda predominar, pues cada compositor se guía por pautas propias e independientes de ésta.
- El 36.7% de los participantes está de acuerdo en que el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.
- El 38.2% de los participantes está muy de acuerdo en que un artista puede “marcar estilos”, pudiendo hablar del *estilo David Bisbal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc.

- El 37.8% de los participantes está de acuerdo con que en las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.
- El 37.8% de los participantes está de acuerdo en que, acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.
- El 28.6% de los participantes está de acuerdo con que, dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...
- Por último, el 28.5% de los participantes está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el estilo musical puede ser el *estilo de las primeras sinfonías de Beethoven, estilo de las últimas canciones de Jennifer López, etc.*

A continuación se describen los diferentes análisis de varianza llevados a cabo para determinar el conocimiento preciso del estilo musical en función de las distintas variables estudiadas (sexo, centro, origen cultural y curso). En la tabla 6.2 se muestran los resultados del análisis de varianza realizado en función de la variable sexo.

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 1	Hombre	3.54	1.11	5.725	0.017*
	Mujer	3.73	0.90		
	Total	3.64	1.01		
Item 2	Hombre	3.51	1.07	7.253	0.007*
	Mujer	3.73	1.02		
	Total	3.62	1.05		
Item 3	Hombre	3.18	1.01	0.094	0.759
	Mujer	3.21	1.01		
	Total	3.19	1.01		
Item 4	Hombre	3.39	1.22	7.900	0.005*
	Mujer	3.65	1.10		
	Total	3.53	1.17		
Item 5	Hombre	3.43	1.17	0.094	0.760
	Mujer	3.46	1.08		
	Total	3.45	1.12		

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 6	Hombre	3.21	1.13	1.753	0.186
	Mujer	3.32	1.11		
	Total	3.27	1.12		
Item 7	Hombre	3.72	1.20	8.041	0.005*
	Mujer	3.97	1.06		
	Total	3.85	1.14		
Item 8	Hombre	3.65	1.26	20.057	0.000*
	Mujer	4.06	1.10		
	Total	3.86	1.20		
Item 9	Hombre	3.29	1.08	22.284	0.000*
	Mujer	3.65	0.87		
	Total	3.47	1.00		
Item 10	Hombre	3.51	1.08	12.466	0.000*
	Mujer	3.78	0.87		
	Total	3.65	0.99		
Item 11	Hombre	3.47	1.27	0.265	0.607
	Mujer	3.52	1.23		
	Total	3.49	1.25		
Item 12	Hombre	3.11	1.29	0.479	0.489
	Mujer	3.18	1.18		
	Total	3.1489	1.24		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.2. Conocimiento preciso del estilo musical según la variable sexo.

Este análisis muestra diferencias significativas en función del sexo en el conocimiento preciso del estilo musical, de modo que las mujeres obtienen una puntuación media superior a los hombres en los ítems 1, 2, 4, 7, 8, 9 y 10, los cuales hacen referencia a las siguientes cuestiones:

- El ítem 1 expone una definición del estilo musical en la que se integran los elementos de los que se compone la música como la melodía, la armonía, el timbre, etc.
- El ítem 2 asocia el estilo musical con la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción, obra musical, etc.
- El ítem 4 relaciona los estilos musicales con las distintas épocas histórico-artísticas y el uso del lenguaje musical en relación a esta.

- El ítem 7 afirma que el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.
- El ítem 8 argumenta sobre si un artista puede “marcar estilos”: para poder hablar del *estilo David Bisbal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc.
- El ítem 9 asocia las diferencias musicales dentro de un mismo estilo.
- El ítem 10 expone que dependiendo de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.

Para una mejor apreciación de los resultados, en la figura 6.1 se puede observar que las mujeres muestran una tendencia general a estar más de acuerdo que los hombres con las distintas afirmaciones planteadas en los diferentes ítems que forman parte de la categoría relativa al conocimiento preciso del estilo musical.

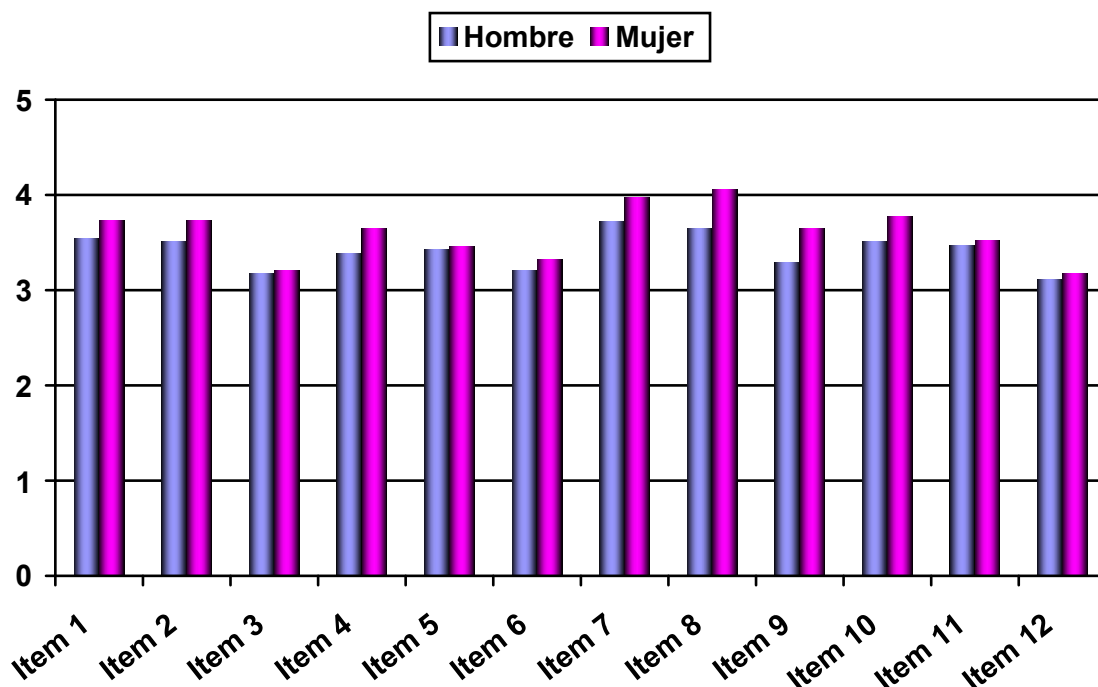


Figura 6.1. Conocimiento preciso del estilo musical según la variable sexo.

El siguiente análisis de varianza se realizó en función de la variable centro, mostrando los resultados de dicho análisis en la siguiente tabla.

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 1	IES Virgen de la Victoria (1)	3.67	1.04	6.540	0.000*	1, 2, 3, 4, 5>6 2>7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	4.02	0.80			
	IES Miguel Fernández (3)	3.66	0.81			
	IES Rusadir (4)	3.77	1.22			
	IES Enrique Nieto (5)	3.67	1.05			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	3.15	0.90			
	IES Leopoldo Queipo (7)	3.55	1.08			
	Total	3.64	1.01			
Item 2	IES Virgen de la Victoria	3.59	0.96	2.058	0.056	2>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.90	1.05			
	IES Miguel Fernández	3.68	1.04			
	IES Rusadir	3.55	1.19			
	IES Enrique Nieto	3.70	1.05			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.41	0.96			
	IES Leopoldo Queipo	3.53	1.08			
	Total	3.62	1.05			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 3	IES Virgen de la Victoria	3.29	0.96	2.117	0.049*	3>4
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.18	1.15			
	IES Miguel Fernández	3.43	0.90			
	IES Rusadir	2.98	1.03			
	IES Enrique Nieto	3.17	1.04			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.04	0.86			
	IES Leopoldo Queipo	3.20	1.13			
	Total	3.19	1.01			
Item 4	IES Virgen de la Victoria	3.72	1.11	4.316	0.000*	1, 2, 3, 7>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.54	1.21			
	IES Miguel Fernández	3.79	1.13			
	IES Rusadir	3.53	1.31			
	IES Enrique Nieto	3.47	1.06			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.04	1.05			
	IES Leopoldo Queipo	3.54	1.19			
	Total	3.53	1.17			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 5	IES Virgen de la Victoria	3.39	0.97	2.903	0.008*	2, 3>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.65	1.24			
	IES Miguel Fernández	3.63	1.14			
	IES Rusadir	3.45	1.16			
	IES Enrique Nieto	3.54	1.03			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.08	1.03			
	IES Leopoldo Queipo	3.42	1.24			
	Total	3.45	1.12			
Item 6	IES Virgen de la Victoria	3.45	1.17	3.784	0.001*	1, 5, 7>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.19	1.18			
	IES Miguel Fernández	3.13	1.10			
	IES Rusadir	3.36	1.14			
	IES Enrique Nieto	3.41	1.19			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.87	0.72			
	IES Leopoldo Queipo	3.47	1.18			
	Total	3.27	1.12			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 7	IES Virgen de la Victoria	4.10	0.95	7.147	0.000*	1, 2, 3, 4, 5, 7>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.97	1.20			
	IES Miguel Fernández	3.93	0.86			
	IES Rusadir	3.82	1.29			
	IES Enrique Nieto	4.02	1.04			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.20	1.32			
	IES Leopoldo Queipo	3.90	1.08			
	Total	3.85	1.14			
Item 8	IES Virgen de la Victoria	3.87	1.27	0.993	0.429	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.97	1.17			
	IES Miguel Fernández	3.88	1.14			
	IES Rusadir	4.03	1.15			
	IES Enrique Nieto	3.89	1.08			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.69	1.21			
	IES Leopoldo Queipo	3.71	1.33			
	Total	3.86	1.20			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 9	IES Virgen de la Victoria	3.61	0.96	4.754	0.000*	1, 2, 3>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.75	0.88			
	IES Miguel Fernández	3.58	0.86			
	IES Rusadir	3.38	1.12			
	IES Enrique Nieto	3.41	1.09			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.07	0.94			
	IES Leopoldo Queipo	3.47	1.01			
	Total	3.47	1.00			
Item 10	IES Virgen de la Victoria	3.72	0.86	2.626	0.016*	1, 2, 5>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.78	0.99			
	IES Miguel Fernández	3.70	0.88			
	IES Rusadir	3.72	1.14			
	IES Enrique Nieto	3.72	0.92			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.29	1.01			
	IES Leopoldo Queipo	3.63	1.09			
	Total	3.65	0.99			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 11	IES Virgen de la Victoria	3.22	1.30	2.057	0.056	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.70	1.16			
	IES Miguel Fernández	3.33	1.21			
	IES Rusadir	3.65	1.36			
	IES Enrique Nieto	3.50	1.29			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.50	1.05			
	IES Leopoldo Queipo	3.65	1.32			
Total	3.49	1.25				
Item 12	IES Virgen de la Victoria	2.91	1.18	1.001	0.423	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.14	1.36			
	IES Miguel Fernández	3.12	1.26			
	IES Rusadir	3.29	1.32			
	IES Enrique Nieto	3.23	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.14	1.17			
	IES Leopoldo Queipo	3.25	1.16			
Total	3.14	1.24				

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.3. Conocimiento preciso del estilo musical según la variable centro.

Los resultados son significativos en función de la variable centro en los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 10, en los que se revela, globalmente, que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia son los que poseen un menor conocimiento acerca del concepto de estilo musical en comparación con los

alumnos de los demás centros. De forma pormenorizada, los resultados muestran que:

- En el ítem 1 los alumnos de los centros IES Virgen de la Victoria, IES Juan Antonio Fernández, IES Miguel Fernández, IES Rusadir e IES Enrique Nieto revelan un mayor conocimiento de contenidos sobre el estilo musical que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia. Asimismo, los alumnos del IES Juan Antonio Fernández superan a los del IES Leopoldo Queipo en el conocimiento de la definición de estilo musical.
- En el ítem 3 los alumnos del IES Miguel Fernández puntúan por encima de los alumnos del IES Rusadir en su grado de acuerdo respecto a que el estilo musical, a lo largo de la historia, implica el uso de un lenguaje musical común por parte de los compositores de una misma época.
- En el ítem 4 los alumnos de los IES Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez, Miguel Fernández y Leopoldo Queipo, están más de acuerdo con que el estilo musical depende de la moda en cada etapa histórico-artística que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- En el ítem 5 los alumnos del IES Juan Antonio Fernández Pérez y del IES Miguel Fernández son más capaces de asociar cada estilo musical con su época histórica que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- En el ítem 6 los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria, Enrique Nieto y Leopoldo Queipo son más afines a la afirmación de que el estilo musical depende más de los criterios del compositor que de las modas predominantes en cada época, que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- En el ítem 7 los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia están menos de acuerdo que el resto de alumnos de otros centros con

la afirmación de que el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto...

- En el ítem 9 los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez y Miguel Fernández están más próximos a la afirmación de que, en cuanto a las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc., en comparación con los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- En el ítem 10 los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez y Enrique Nieto muestran un mayor acuerdo con el hecho de que, dependiendo de las técnicas empleadas en la composición, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc., frente a los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.

Para una mejor apreciación de los datos aquí descritos, se muestra la siguiente figura.

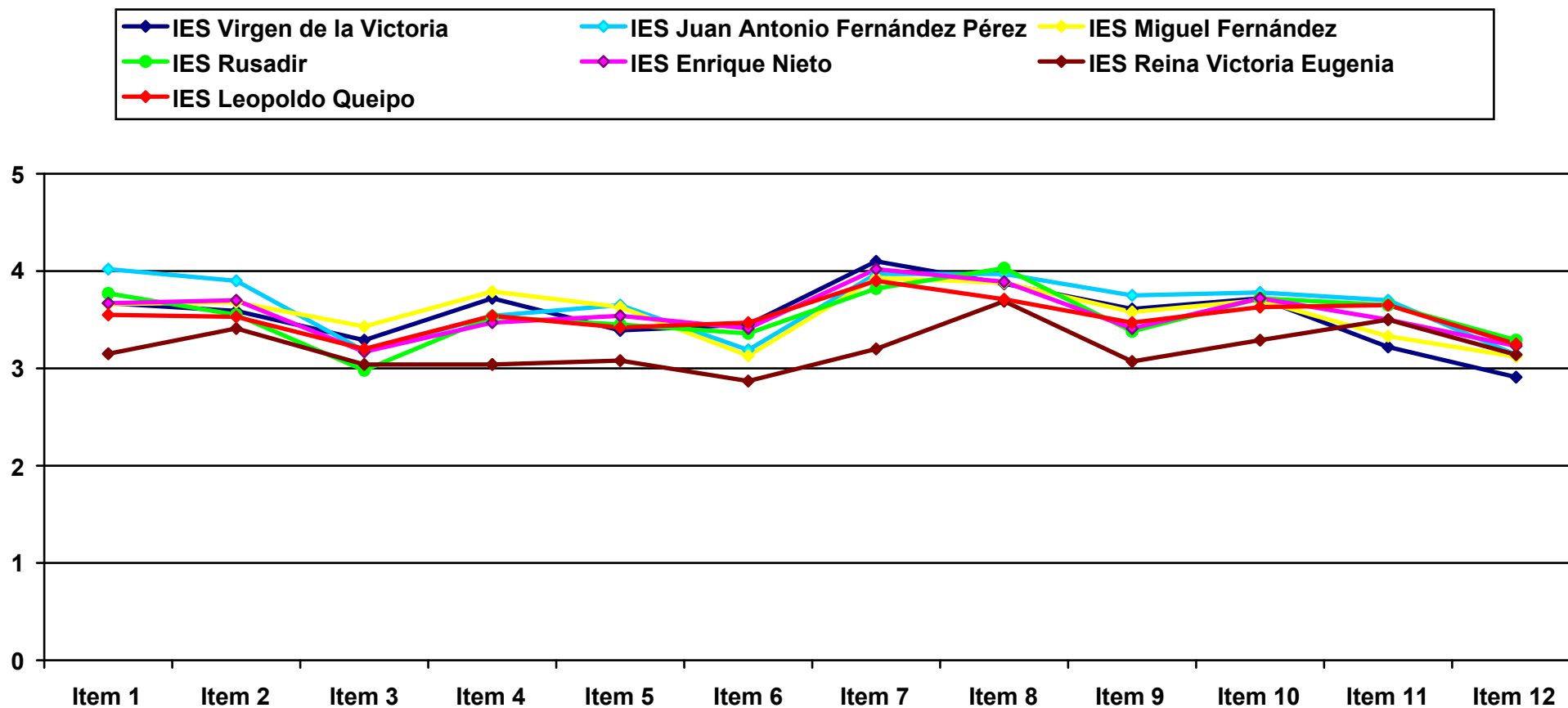


Figura 6.2. Conocimiento preciso del estilo musical según la variable centro.

El análisis de varianza llevado a cabo atendiendo a la variable origen cultural se muestra en la tabla 6.4.

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 1	Europeo (1)	3.65	0.90	1.302	0.273	
	Bereber (2)	3.65	1.06			
	Mixto (3)	3.36	1.24			
	Total	3.64	1.01			
Item 2	Europeo	3.65	0.96	0.404	0.668	
	Bereber	3.61	1.10			
	Mixto	3.48	1.09			
	Total	3.62	1.05			
Item 3	Europeo	3.28	0.95	2.085	0.125	
	Bereber	3.12	1.05			
	Mixto	3.33	0.95			
	Total	3.19	1.01			
Item 4	Europeo	3.54	1.11	0.254	0.776	
	Bereber	3.52	1.20			
	Mixto	3.39	1.29			
	Total	3.53	1.17			
Item 5	Europeo	3.45	1.12	0.351	0.704	
	Bereber	3.43	1.13			
	Mixto	3.60	1.11			
	Total	3.45	1.12			
Item 6	Europeo	3.26	1.08	0.119	0.888	
	Bereber	3.28	1.15			
	Mixto	3.18	1.04			
	Total	3.27	1.12			
Item 7	Europeo	3.94	1.03	1.707	0.182	
	Bereber	3.82	1.21			
	Mixto	3.60	1.11			
	Total	3.85	1.14			
Item 8	Europeo	3.81	1.19	0.944	0.389	
	Bereber	3.91	1.20			
	Mixto	3.66	1.19			
	Total	3.86	1.20			
Item 9	Europeo	3.46	0.92	0.054	0.948	
	Bereber	3.48	1.05			
	Mixto	3.45	0.93			
	Total	3.47	1.00			
Item 10	Europeo	3.61	0.95	0.404	0.668	
	Bereber	3.68	1.02			
	Mixto	3.66	0.85			
	Total	3.65	0.99			

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 11	Europeo	3.29	1.25	6.624	0.001*	2>1
	Bereber	3.65	1.24			
	Mixto	3.37	1.09			
	Total	3.49	1.25			
Item 12	Europeo	3.03	1.21	1.993	0.137	
	Bereber	3.21	1.26			
	Mixto	3.30	1.18			
	Total	3.14	1.24			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.4. Conocimiento preciso del estilo musical en función de la variable origen.

Los resultados ponen de manifiesto que, en general, no existen diferencias significativas en el conocimiento preciso del estilo musical según la variable origen cultural. Tan sólo, se encuentra un mayor acuerdo por parte de los alumnos de origen bereber sobre el contenido del ítem 11, el cual afirma que dependiendo de la manera de componer música de cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español, etc. (ver figura 6.3).

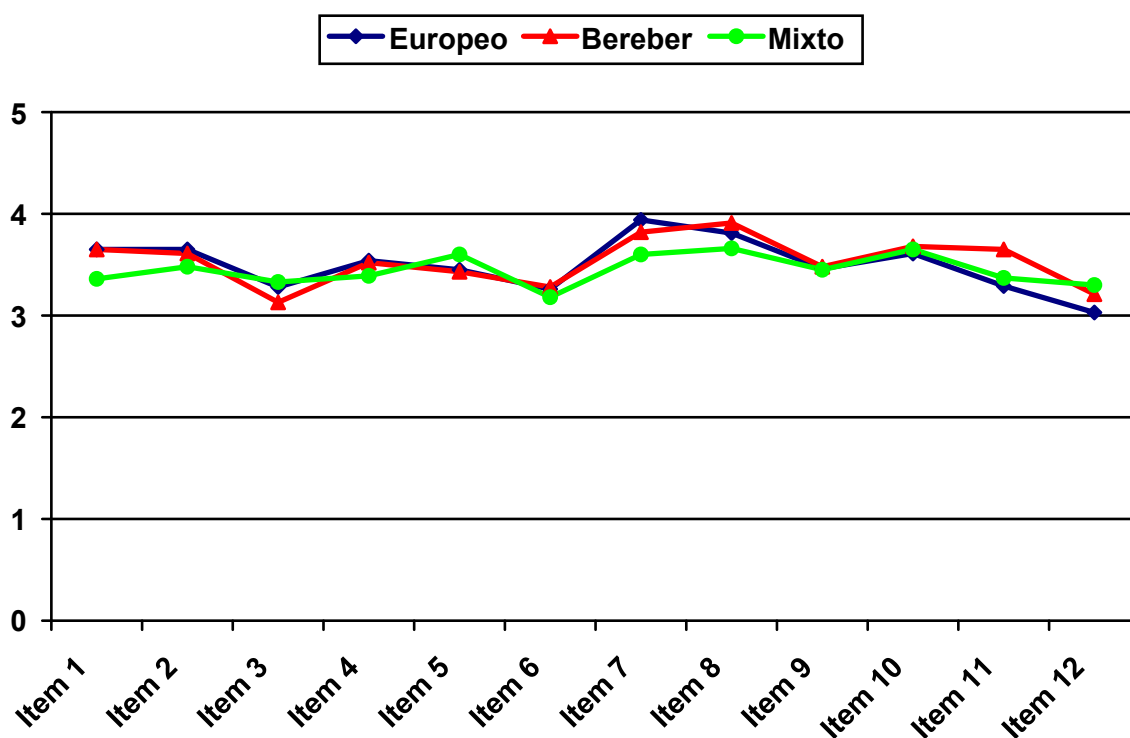


Figura 6.3. Conocimiento preciso del estilo musical según la variable origen.

El análisis de varianza que incluye como variable independiente el curso, con cuatro niveles, se muestra en la tabla 6.5.

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 1	1º	3.73	1.03	3.278	0.021*	2º > 3º
	2º	3.78	1.02			
	3º	3.48	1.04			
	4º	3.57	0.93			
	Total	3.64	1.01			
Item 2	1º	3.62	1.08	0.393	0.758	
	2º	3.68	1.12			
	3º	3.56	1.03			
	4º	3.63	0.95			
	Total	3.62	1.05			
Item 3	1º	3.09	0.99	0.707	0.548	
	2º	3.22	1.03			
	3º	3.24	1.06			
	4º	3.22	0.97			
	Total	3.19	1.01			
Item 4	1º	3.45	1.15	2.179	0.089	
	2º	3.38	1.20			
	3º	3.65	1.17			
	4º	3.62	1.13			
	Total	3.53	1.17			
Item 5	1º	3.34	1.22	0.674	0.568	
	2º	3.48	1.09			
	3º	3.46	1.11			
	4º	3.51	1.07			
	Total	3.45	1.12			
Item 6	1º	3.41	1.20	1.988	0.114	
	2º	3.32	1.06			
	3º	3.13	1.15			
	4º	3.22	1.04			
	Total	3.27	1.12			
Item 7	1º	3.68	1.31	2.641	0.049*	2º > 1º
	2º	4.02	1.10			
	3º	3.89	1.00			
	4º	3.82	1.10			
	Total	3.85	1.14			

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 8	1º	3.92	1.21	0.509	0.677	
	2º	3.89	1.14			
	3º	3.77	1.26			
	4º	3.86	1.18			
	Total	3.86	1.20			
Item 9	1º	3.57	0.96	0.899	0.441	
	2º	3.45	1.04			
	3º	3.40	1.01			
	4º	3.48	0.96			
	Total	3.47	1.00			
Item 10	1º	3.61	1.06	1.236	0.296	
	2º	3.74	0.98			
	3º	3.56	0.97			
	4º	3.71	0.93			
	Total	3.65	0.99			
Item 11	1º	3.51	1.24	1.434	0.232	
	2º	3.63	1.23			
	3º	3.35	1.27			
	4º	3.48	1.24			
	Total	3.49	1.25			
Item 12	1º	3.50	1.15	6.965	0.000*	1º>2º, 3º, 4º
	2º	3.08	1.28			
	3º	3.08	1.28			
	4º	2.90	1.16			
	Total	3.14	1.24			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.5. Conocimiento preciso del estilo musical teniendo en cuenta la variable curso.

Los resultados obtenidos tan sólo son significativos para los ítems 1, 7 y 12 en función del curso. Así, los alumnos de primer curso se diferencian significativamente del resto al estar más de acuerdo con el hecho de que el estilo musical puede ser estilo de las primeras sinfonías de Beethoven, estilo de las últimas canciones de Jennifer López, etc. Sin embargo, los alumnos de segundo están más de acuerdo que los de primero en que el estilo musical puede ser instrumental, vocal... A su vez, los alumnos de segundo se diferencian de los de tercer curso al considerar en mayor medida que el estilo

musical es la forma mediante la que un compositor utiliza diferentes elementos (melodía, armonía, ritmo, etc.) para componer una obra (ver figura 6.4).

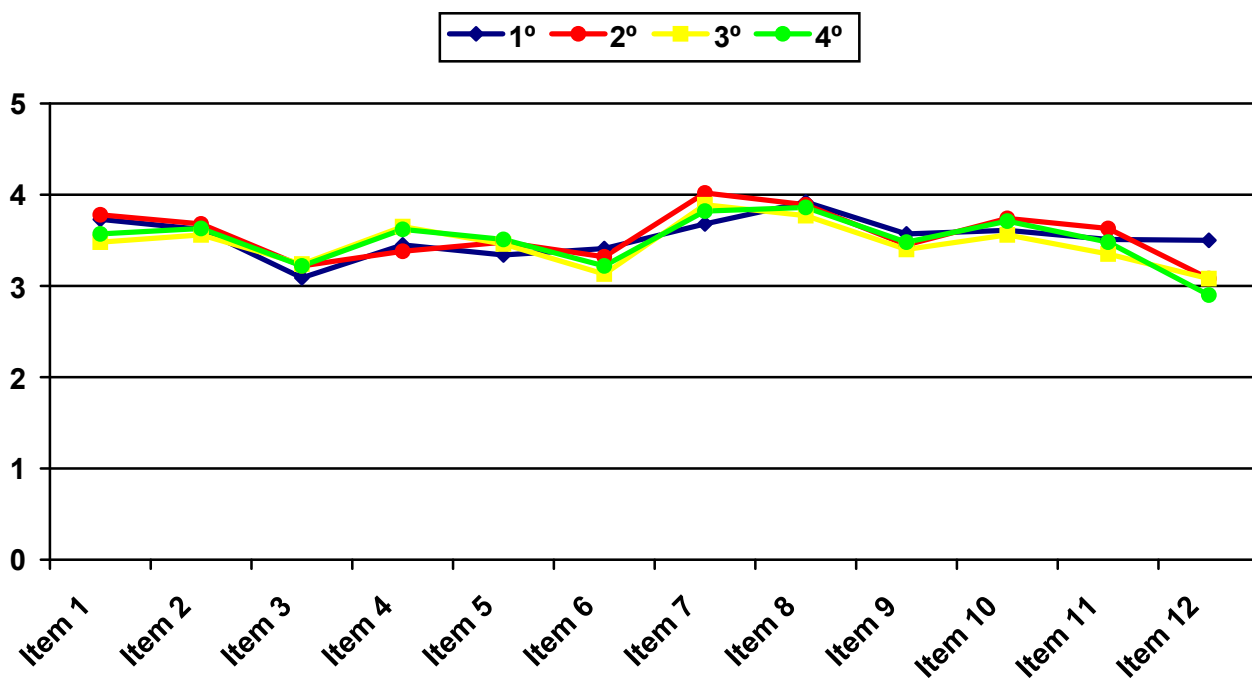


Figura 6.4. Conocimiento preciso del estilo musical en función del curso.

6.1.2. CONOCIMIENTO INFORMAL DEL ESTILO MUSICAL

En este subepígrafe se muestran los resultados relativos a los ítems del cuestionario que conforman la categoría sobre conocimiento informal del estilo musical.

La tabla 6.6 ofrece los estadísticos descriptivos del conocimiento informal del estilo musical.

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 13						
En la actualidad, el estilo musical está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas	33 4.9%	75 11.2%	179 26.8%	205 30.7%	155 23.2%	8 1.2%
Item 14						
En la actualidad, la influencia de la TV, la radio y la prensa hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo	33 4.9%	65 9.7%	123 18.4%	244 36.6%	198 29.7%	3 0.4%
Item 15						
Sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes	74 11.1%	69 10.3%	151 22.6%	170 25.5%	195 29.2%	8 1.1%
Item 16.3						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido de la televisión	87 13.0%	92 13.8%	114 17.1%	209 31.3%	163 24.4%	2 0.3%
Item 16.4						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido de la radio	125 18.7%	88 13.2%	103 15.4%	208 31.2%	141 21.1%	2 0.3%
Item 16.5						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido de las revistas, libros, prensa	159 23.8%	128 19.2%	125 18.7%	164 24.6%	89 13.3%	2 0.2%

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 16.6						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido de CDs, casetes, DVDs...	46 6.9%	46 6.9%	96 14.4%	229 34.3%	244 36.6%	6 0.8%
Item 16.7						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido “bajando” música de Internet	145 21.7%	98 14.7%	98 14.7%	143 21.4%	179 26.8%	6 0.9%
Item 16.8						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido en mi entorno familiar	131 19.6%	139 20.8%	142 21.3%	164 24.6%	90 13.5%	1 0.1%
Item 16.9						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido con mis amigos	64 9.6%	76 11.4%	104 15.6%	228 34.2%	191 28.6%	4 0.5%
Item 16.10						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido en lugares públicos: recreativos, pubs, autobuses, centros comerciales, cine, etc.	126 18.9%	90 13.5%	151 22.6%	191 28.6%	104 15.6%	5 0.7%

Tabla 6.6. Frecuencias y porcentajes en los ítems sobre conocimiento informal del estilo musical.

En la tabla anterior se observa que los alumnos se muestran de acuerdo y muy de acuerdo con los ítems planteados sobre el conocimiento informal del estilo musical. De forma descriptiva se detallan a continuación sus respuestas:

- El 30.7% se muestra de acuerdo con que en la actualidad, el estilo musical está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas.
- El 36.6% está de acuerdo con que en la actualidad, la influencia de la TV, la radio y la prensa hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo.
- El 29.2% está muy de acuerdo con que sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes.
- El 31.3% se muestra de acuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de la televisión.
- El 31.2% está de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de la radio.
- El 24.6% se muestra de acuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de las revistas, libros, prensa.
- El 36.6% está muy de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido de CDs, casetes, DVDs...
- El 26.8% está muy de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido “bajando” música de Internet.
- El 24.6% se muestra de acuerdo en que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido en su entorno familiar.

- El 34.2% se muestra de acuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido con sus amigos.
- Por último, el 28.6% se muestra de acuerdo con que el conocimiento que tiene del estilo musical procede de lo que ha aprendido en lugares públicos: recreativos, pubs, autobuses, centros comerciales, cine, etc.

El análisis de varianza para analizar el conocimiento informal del estilo musical en el que la variable independiente era el sexo se presenta en la tabla 6.7.

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 13	Hombre	3.43	1.21	4.174	0.041*
	Mujer	3.62	1.11		
	Total	3.53	1.16		
Item 14	Hombre	3.83	2.47	0.011	0.915
	Mujer	3.81	1.10		
	Total	3.82	1.89		
Item 15	Hombre	3.45	1.34	1.514	0.219
	Mujer	3.57	1.29		
	Total	3.51	1.32		
Item 16.3	Hombre	3.15	1.38	21.720	0.000*
	Mujer	3.63	1.25		
	Total	3.40	1.33		
Item 16.4	Hombre	3.08	1.41	6.386	0.012*
	Mujer	3.36	1.40		
	Total	3.22	1.41		
Item 16.5	Hombre	2.56	1.34	25.807	0.000*
	Mujer	3.09	1.37		
	Total	2.83	1.38		
Item 16.6	Hombre	3.75	1.26	5.858	0.016*
	Mujer	3.97	1.11		
	Total	3.87	1.19		
Item 16.7	Hombre	3.26	1.52	2.674	0.102
	Mujer	3.06	1.52		
	Total	3.16	1.52		

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 16.8	Hombre	2.92	1.35	0.045	0.832
	Mujer	2.90	1.31		
	Total	2.91	1.33		
Item 16.9	Hombre	3.46	1.35	8.150	0.004*
	Mujer	3.74	1.17		
	Total	3.61	1.27		
Item 16.10	Hombre	3.01	1.37	1.870	0.172
	Mujer	3.15	1.31		
	Total	3.08	1.34		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.7. Conocimiento informal del estilo musical según la variable sexo.

Los resultados derivados del análisis de varianza son significativos en los ítems 13, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6 y 16.9 en función del sexo, de modo que las mujeres están más de acuerdo que los hombres con las siguientes afirmaciones:

- Item 13, el estilo musical a finales del siglo XX es más parecido en todo el mundo por la influencia de los medios de comunicación.
- Items 16.3, 16.4, 16.5, 16.6 y 16.9, referidos a que la adquisición de conocimientos sobre el estilo musical procede de lo que los alumnos aprenden a través de la televisión, la radio, las revistas, los CDs y los amigos, respectivamente (ver figura 6.5).

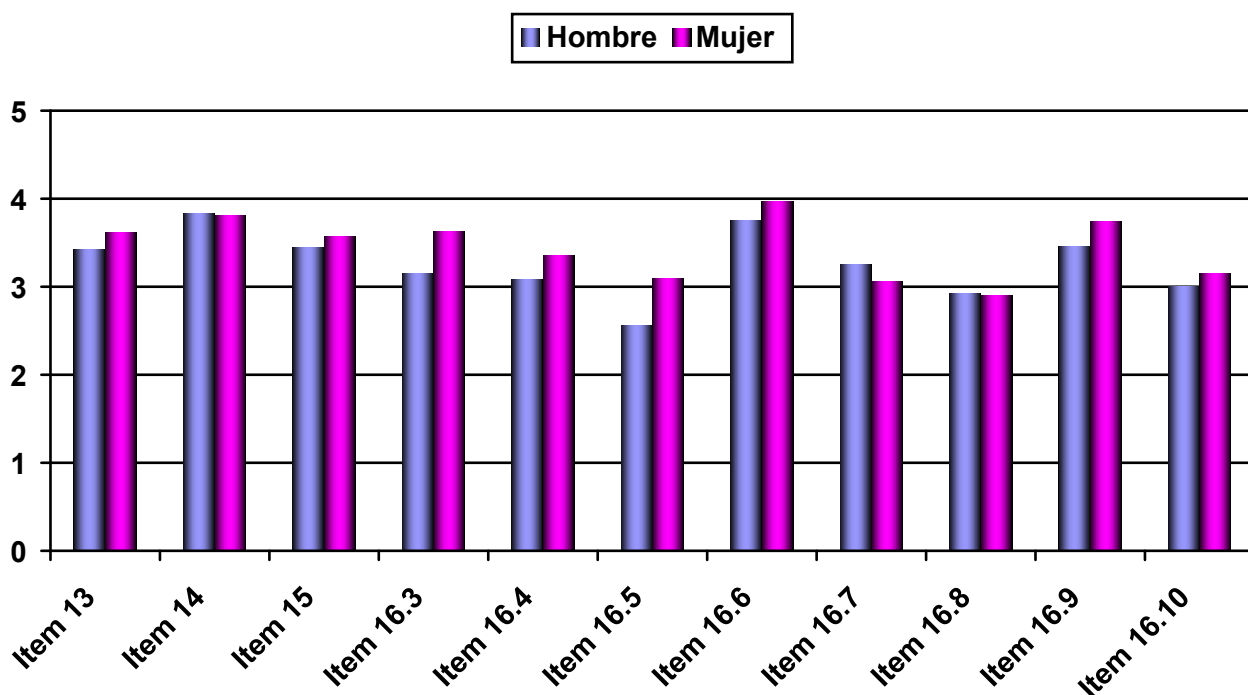


Figura 6.5. Conocimiento informal del estilo musical según sexo.

Se realizó, también, un análisis de varianza en función de los centros participantes, obteniendo los resultados que se exponen a continuación.

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 13	IES Virgen de la Victoria (1)	3.66	1.18	4.635	0.000*	1, 3, 7>6 3>4, 5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	3.58	1.16			
	IES Miguel Fernández (3)	3.86	1.04			
	IES Rusadir (4)	3.35	1.23			
	IES Enrique Nieto (5)	3.30	1.19			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	3.16	1.10			
	IES Leopoldo Queipo (7)	3.70	1.09			
	Total	3.53	1.16			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 14	IES Virgen de la Victoria	3.89	1.03	2.910	0.008*	3>6,7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.89	1.02			
	IES Miguel Fernández	4.35	3.93			
	IES Rusadir	4.02	0.98			
	IES Enrique Nieto	3.66	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.50	1.17			
	IES Leopoldo Queipo	3.39	1.30			
	Total	3.82	1.89			
Item 15	IES Virgen de la Victoria	3.52	1.23	3.326	0.003*	3, 5>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.46	1.42			
	IES Miguel Fernández	3.72	1.14			
	IES Rusadir	3.50	1.40			
	IES Enrique Nieto	3.79	1.31			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.04	1.34			
	IES Leopoldo Queipo	3.53	1.29			
	Total	3.51	1.32			
Item 16.3	IES Virgen de la Victoria	3.17	1.25	3.031	0.006*	5>1, 7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.51	1.40			
	IES Miguel Fernández	3.36	1.34			
	IES Rusadir	3.71	1.29			
	IES Enrique Nieto	3.72	1.33			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.25	1.39			
	IES Leopoldo Queipo	3.16	1.34			
	Total	3.40	1.33			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.4	IES Virgen de la Victoria	3.06	1.35	1.178	0.316	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.24	1.53			
	IES Miguel Fernández	3.11	1.36			
	IES Rusadir	3.55	1.42			
	IES Enrique Nieto	3.29	1.40			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.15	1.48			
	IES Leopoldo Queipo	3.26	1.31			
	Total	3.22	1.41			
Item 16.5	IES Virgen de la Victoria	2.57	1.27	2.573	0.018*	4>1
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.02	1.48			
	IES Miguel Fernández	3.07	1.39			
	IES Rusadir	3.13	1.48			
	IES Enrique Nieto	2.68	1.32			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.77	1.33			
	IES Leopoldo Queipo	2.67	1.34			
	Total	2.83	1.38			
Item 16.6	IES Virgen de la Victoria	3.90	1.09	1.364	0.227	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	4.06	1.16			
	IES Miguel Fernández	3.85	1.19			
	IES Rusadir	3.96	1.23			
	IES Enrique Nieto	3.74	1.32			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.63	1.20			
	IES Leopoldo Queipo	3.94	1.12			
	Total	3.87	1.19			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.7	IES Virgen de la Victoria	3.06	1.53	2.785	0.011*	3, 7>4
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.96	1.62			
	IES Miguel Fernández	3.46	1.41			
	IES Rusadir	2.85	1.58			
	IES Enrique Nieto	3.28	1.57			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.94	1.47			
	IES Leopoldo Queipo	3.50	1.37			
	Total	3.16	1.54			
Item 16.8	IES Virgen de la Victoria	2.94	1.31	0.794	0.575	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.70	1.42			
	IES Miguel Fernández	2.95	1.17			
	IES Rusadir	2.86	1.51			
	IES Enrique Nieto	2.82	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.01	1.37			
	IES Leopoldo Queipo	3.07	1.32			
	Total	2.91	1.33			
Item 16.9	IES Virgen de la Victoria	3.37	1.21	1.499	0.176	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.65	1.27			
	IES Miguel Fernández	3.72	1.27			
	IES Rusadir	3.87	1.28			
	IES Enrique Nieto	3.58	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.50	1.34			
	IES Leopoldo Queipo	3.63	1.27			
	Total	3.61	1.27			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.10	IES Virgen de la Victoria	2.88	1.29	1.083	0.371	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.03	1.45			
	IES Miguel Fernández	3.33	1.23			
	IES Rusadir	3.13	1.49			
	IES Enrique Nieto	3.06	1.27			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.02	1.32			
	IES Leopoldo Queipo	3.13	1.34			
	Total	3.08	1.34			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.8. Conocimiento informal del estilo musical en función del centro.

Los resultados fueron significativos en los ítems 13, 14, 15, 16.3, 16.5 y 16.7, poniéndose de manifiesto los siguientes aspectos:

- En el ítem 13 los alumnos de los centros IES Virgen de la Victoria, Miguel Fernández y Leopoldo Queipo están más de acuerdo con la afirmación de que el estilo musical a finales del siglo XX es más parecido en todo el mundo por la influencia de los medios de comunicación, que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia. A su vez, los alumnos del IES Miguel Fernández están más conformes con el contenido de la pregunta que los alumnos de los IES Rusadir y Enrique Nieto.
- En el ítem 14 los alumnos del IES Miguel Fernández son más afines a la idea de que la influencia de la televisión, la radio y la prensa han mediado en que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo, que los alumnos de los IES Reina Victoria Eugenia y Leopoldo Queipo.

- En el ítem 15 los alumnos de los institutos Miguel Fernández y Enrique Nieto conocen más estilos musicales que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- En el ítem 16.3 los alumnos del IES Enrique Nieto están más de acuerdo en que los conocimientos que tienen sobre el estilo musical provienen de lo que han aprendido de la televisión, en comparación con los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria y Leopoldo Queipo.
- En el ítem 16.5 los alumnos del IES Rusadir muestran en mayor medida que los alumnos del IES Virgen de la Victoria que los conocimientos que tienen sobre el estilo musical provienen de lo que han aprendido de leer revistas, libros, etc.
- Por último, el ítem 16.7 refleja que los alumnos del IES Miguel Fernández y Leopoldo Queipo están más conformes acerca de que los conocimientos que tienen sobre el estilo musical provienen de lo que han aprendido bajándose música de Internet, en relación con los alumnos del IES Rusadir (ver figura 6.6).

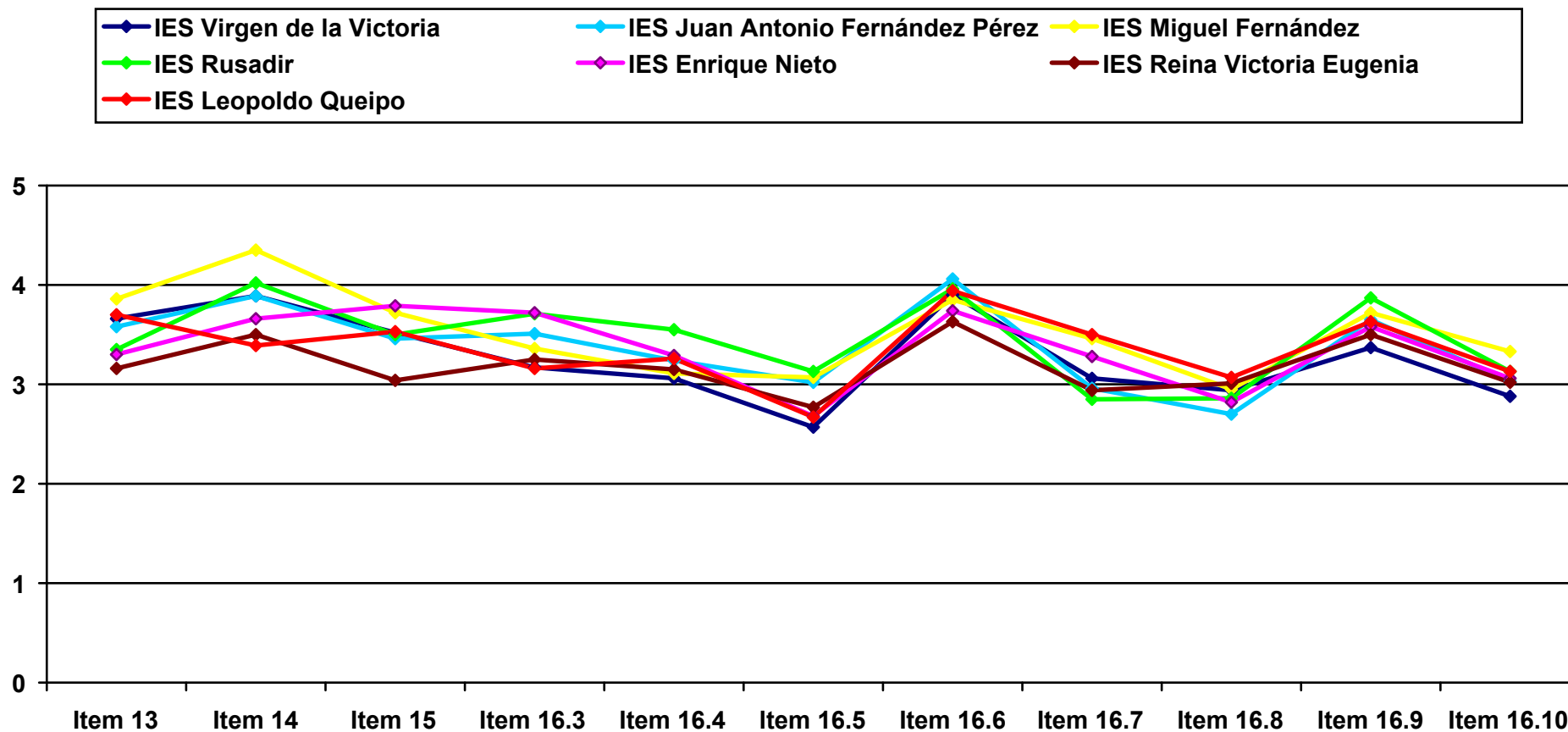


Figura 6.6. Conocimiento informal del estilo musical según la variable centro.

El análisis de varianza según la variable origen cultural arrojó los resultados que se muestran en la tabla 6.9.

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 13	Europeo (1)	3.62	1.18	2.642	0.072	
	Bereber (2)	3.44	1.15			
	Mixto (3)	3.75	1.11			
	Total	3.53	1.16			
Item 14	Europeo	3.82	1.09	0.269	0.764	
	Bereber	3.84	2.33			
	Mixto	3.59	1.16			
	Total	3.82	1.89			
Item 15	Europeo	3.70	1.22	4.664	0.010*	1>2
	Bereber	3.39	1.36			
	Mixto	3.33	1.38			
	Total	3.51	1.32			
Item 16.3	Europeo	3.37	1.36	0.076	0.927	
	Bereber	3.42	1.30			
	Mixto	3.42	1.52			
	Total	3.40	1.33			
Item 16.4	Europeo	3.16	1.42	0.452	0.636	
	Bereber	3.27	1.39			
	Mixto	3.18	1.60			
	Total	3.22	1.41			
Item 16.5	Europeo	2.81	1.37	0.607	0.545	
	Bereber	2.87	1.38			
	Mixto	2.60	1.49			
	Total	2.83	1.38			
Item 16.6	Europeo	3.84	1.17	0.103	0.902	
	Bereber	3.87	1.19			
	Mixto	3.93	1.32			
	Total	3.87	1.19			
Item 16.7	Europeo	3.45	1.40	8.290	0.000*	1>2
	Bereber	2.96	1.49			
	Mixto	3.03	1.79			
	Total	3.16	1.52			
Item 16.8	Europeo	3.02	1.24	1.565	0.210	
	Bereber	2.85	1.38			
	Mixto	2.72	1.35			
	Total	2.91	1.33			

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.9	Europeo	3.58	1.28	0.085	0.918	
	Bereber	3.62	1.27			
	Mixto	3.63	1.24			
	Total	3.61	1.27			
Item 16.10	Europeo	3.13	1.32	0.447	0.640	
	Bereber	3.04	1.35			
	Mixto	3.18	1.44			
	Total	3.08	1.34			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.9. Conocimiento informal del estilo musical según la variable origen.

En general, los resultados no son significativos en el conocimiento informal del estilo musical en función de la variable origen. Tan sólo se encuentran diferencias en función de dicha variable en los ítems 15 y 16.7, mostrando los alumnos de origen europeo un mayor acuerdo con el contenido de los mismos (ver figura 6.7).

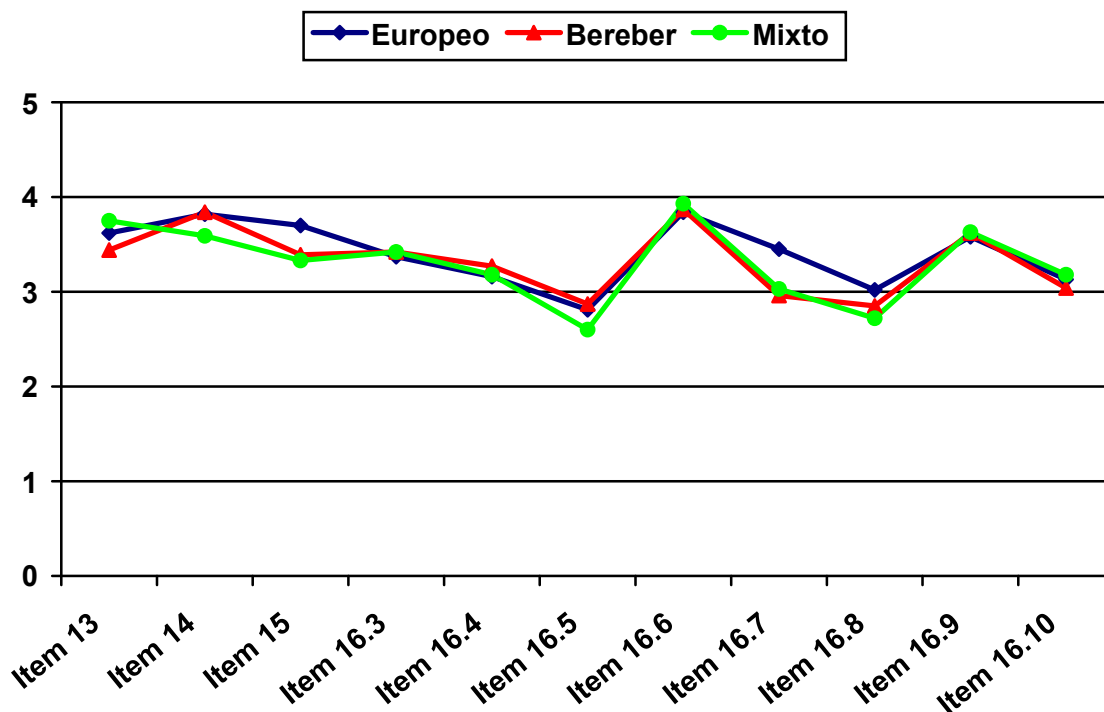


Figura 6.7. Conocimiento informal del estilo musical según la variable origen.

El análisis de varianza llevado a cabo en función de la variable curso se muestra en la tabla 6.10.

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 13	1º	3.37	1.15	5.160	0.002*	4º>1º, 2º 3º>2º
	2º	3.32	1.16			
	3º	3.67	1.15			
	4º	3.73	1.14			
	Total	3.53	1.16			
Item 14	1º	3.81	1.07	0.064	0.979	
	2º	3.81	1.17			
	3º	3.79	1.15			
	4º	3.88	3.34			
	Total	3.82	1.89			
Item 15	1º	3.50	1.34	1.088	0.354	
	2º	3.39	1.36			
	3º	3.50	1.30			
	4º	3.66	1.26			
	Total	3.51	1.32			
Item 16.3	1º	3.26	1.38	1.257	0.288	
	2º	3.36	1.39			
	3º	3.53	1.29			
	4º	3.43	1.27			
	Total	3.40	1.33			
Item 16.4	1º	3.08	1.42	1.413	0.238	
	2º	3.15	1.47			
	3º	3.33	1.44			
	4º	3.33	1.28			
	Total	3.22	1.41			
Item 16.5	1º	3.11	1.36	4.545	0.004*	1º>2º, 4º
	2º	2.62	1.41			
	3º	2.93	1.38			
	4º	2.67	1.31			
	Total	2.83	1.38			
Item 16.6	1º	4.00	1.12	1.008	0.389	
	2º	3.83	1.19			
	3º	3.86	1.24			
	4º	3.77	1.20			
	Total	3.87	1.19			

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.7	1º	3.26	1.42	2.141	0.094	
	2º	2.95	1.64			
	3º	3.32	1.50			
	4º	3.08	1.49			
	Total	3.16	1.52			
Item 16.8	1º	3.05	1.33	1.317	0.268	
	2º	2.95	1.44			
	3º	2.87	1.24			
	4º	2.76	1.28			
	Total	2.91	1.33			
Item 16.9	1º	3.66	1.26	0.592	0.621	
	2º	3.50	1.31			
	3º	3.61	1.29			
	4º	3.67	1.22			
	Total	3.61	1.27			
Item 16.10	1º	3.11	1.34	1.728	0.160	
	2º	2.91	1.42			
	3º	3.24	1.32			
	4º	3.05	1.27			
	Total	3.08	1.34			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.10. Conocimiento informal del estilo musical en función del curso.

Los resultados fueron significativos tan sólo en los ítems 13 y 16.5. De este modo, los alumnos de 4º están más de acuerdo que los de 1º y 2º en el hecho de que el estilo musical esté fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas, al igual que los alumnos de 3º frente a los de 2º curso. Por otra parte, los alumnos de 1º dicen que el conocimiento que poseen sobre el estilo musical procede de lo que han aprendido en las revistas en mayor medida que los de 2º y 4º curso (ver figura 6.8).

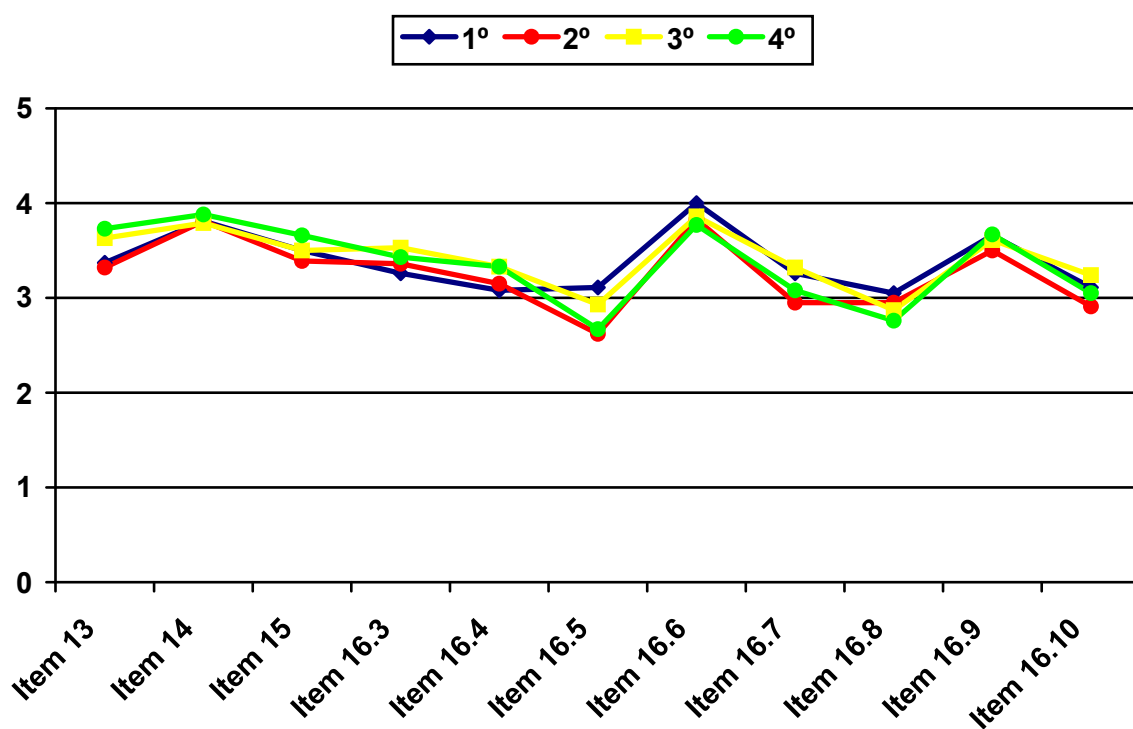


Figura 6.8. Conocimiento informal del estilo musical en función del curso.

En los ítems 15, 16.3, 16.4, 16.5 y 16.7, además de contestar atendiendo a la escala tipo *Likert* previamente descrita, se pedía a los sujetos que emitiesen una respuesta abierta. A continuación se describirán las principales respuestas dadas a dichos ítems.

En el ítem 15 se pedía a los estudiantes que nombrasen, en el caso de conocerlos, cinco o más estilos musicales diferentes. En la siguiente tabla se muestran las frecuencias y porcentajes de respuesta sobre los diferentes estilos musicales que los alumnos dicen conocer.

ESTILOS MUSICALES	Frecuencia	Porcentaje
Pop	316	47.4
Rock	257	38.5
Clásico	170	25.5
Hip-Hop	162	24.3
Jazz	153	22.9
Rap	122	18.3
Flamenco	92	13.8
Reguetón	76	11.4

ESTILOS MUSICALES	Frecuencia	Porcentaje
Heavy	66	9.9
Barroco	48	7.2
Blues	35	5.2
Romántico	33	4.9
Dance	33	4.9
Salsa	29	4.3
Tecno	25	3.7
Ópera	22	3.3
Folklórica	21	3.1
Bacalao	17	2.5
Funky	15	2.2
Latina	14	2.1
Renacimiento	13	1.9
Raï	11	1.6
Reggae	10	1.5
Breakdance	10	1.5
Punk	8	1.2
Rumba	8	1.2
Country	7	1.0
Edad Media	7	1.0
Contemporánea	6	0.9
Break the Beats	6	0.9
House	6	0.9
R&B	5	0.7
Samba	5	0.7
Soul	3	0.4
Impresionista	2	0.3
Gregoriano	2	0.3
Nacionalista	2	0.3
BSO	2	0.3
Neoclasicismo	1	0.1

Tabla 6.11. Frecuencias y porcentajes de estilos musicales diferentes que los alumnos dicen conocer.

Los estilos musicales más conocidos por los alumnos son el Pop, con un 47.4%; el Rock en segundo lugar, con un 38.5%; el Clásico, con un 25.5%; le sigue muy próximo el Hip-Hop, con un 24.3%; el Jazz, con un 22.9%; el Rap, con un 18.3%; el Flamenco, con un 13.8%; y, en octavo lugar, el Reguetón, con un 11.4% (ver figura 6.9).

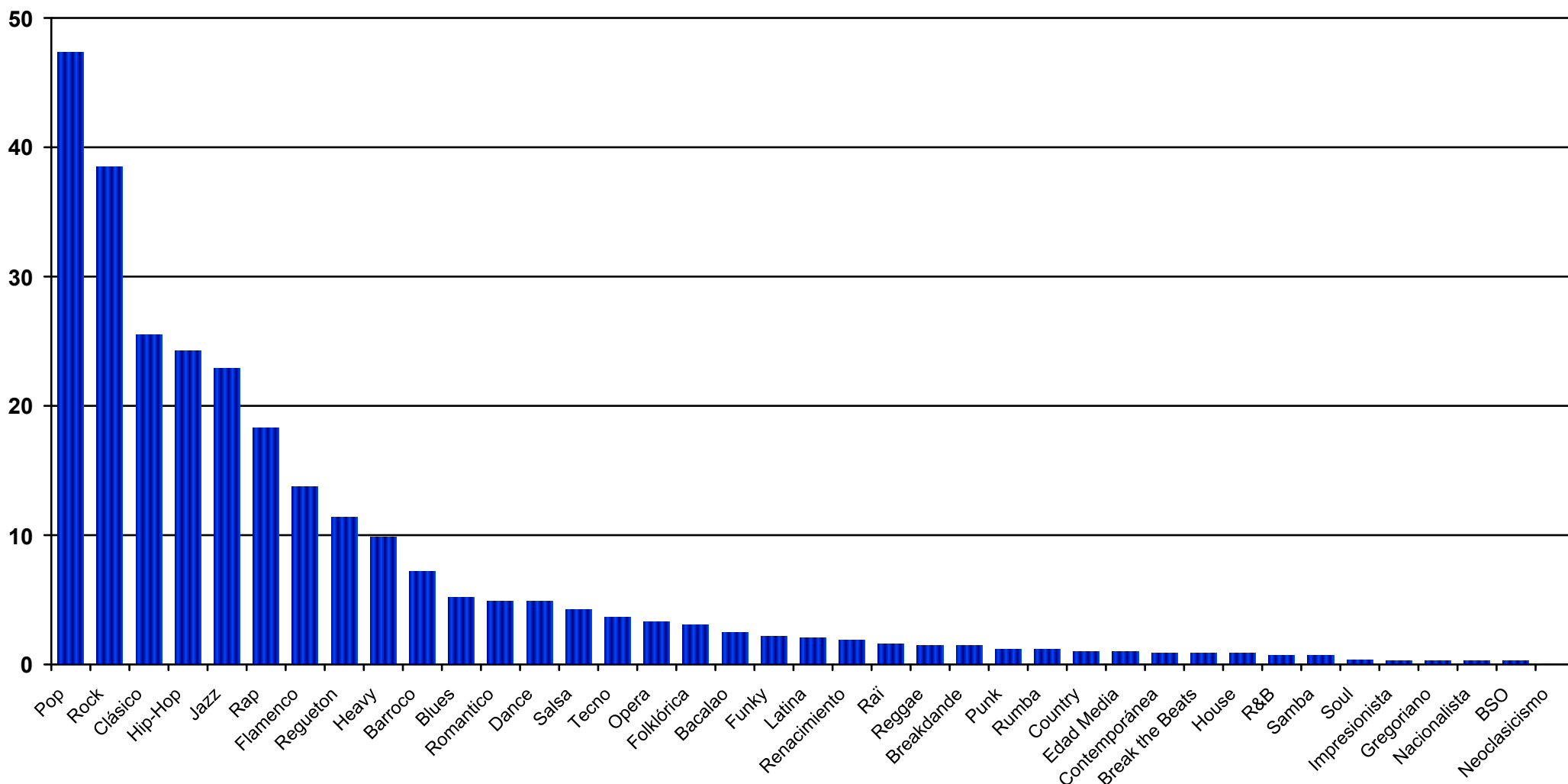


Figura 6.9. Porcentaje de estilos musicales diferentes que los estudiantes de ESO dicen conocer.

En la tabla 6.12 se recogen las respuestas abiertas dadas al ítem 16.3 en relación con la posible influencia de determinados programas de televisión en la adquisición del conocimiento sobre el estilo musical.

PROGRAMAS DE TV	Frecuencia	Porcentaje
Música Uno	98	14.7
Música Sí	73	10.9
40 Principales Canal +	70	10.5
MTV	60	9.0
OT	57	8.5
No sólo Música	36	5.3
Conciertazo	20	3.0
C40 Latinos	8	1.2
UPA	7	1.0
Publicidad	6	0.9
Viva TV	5	0.7
Mezzo	3	0.4
Base	2	0.3
Los Serrano	2	0.3
Vale TV	1	0.1

Tabla 6.12. Frecuencias y porcentajes de programas de televisión que, según los alumnos, les influyen en su conocimiento sobre el estilo musical.

Los resultados muestran que los programas de televisión de los que los alumnos dicen haber aprendido sobre los estilos musicales son *Música 1*, con un 14.7%; en segundo lugar, con un 10.9%, *Música Sí*; le sigue muy de cerca los *40 Principales* de *Canal 4* (anteriormente Canal +), con un 10.5%; *MTV*, con un 9%; y, en quinto lugar, *Operación Triunfo*, con un 8.5% (ver figura 6.10).

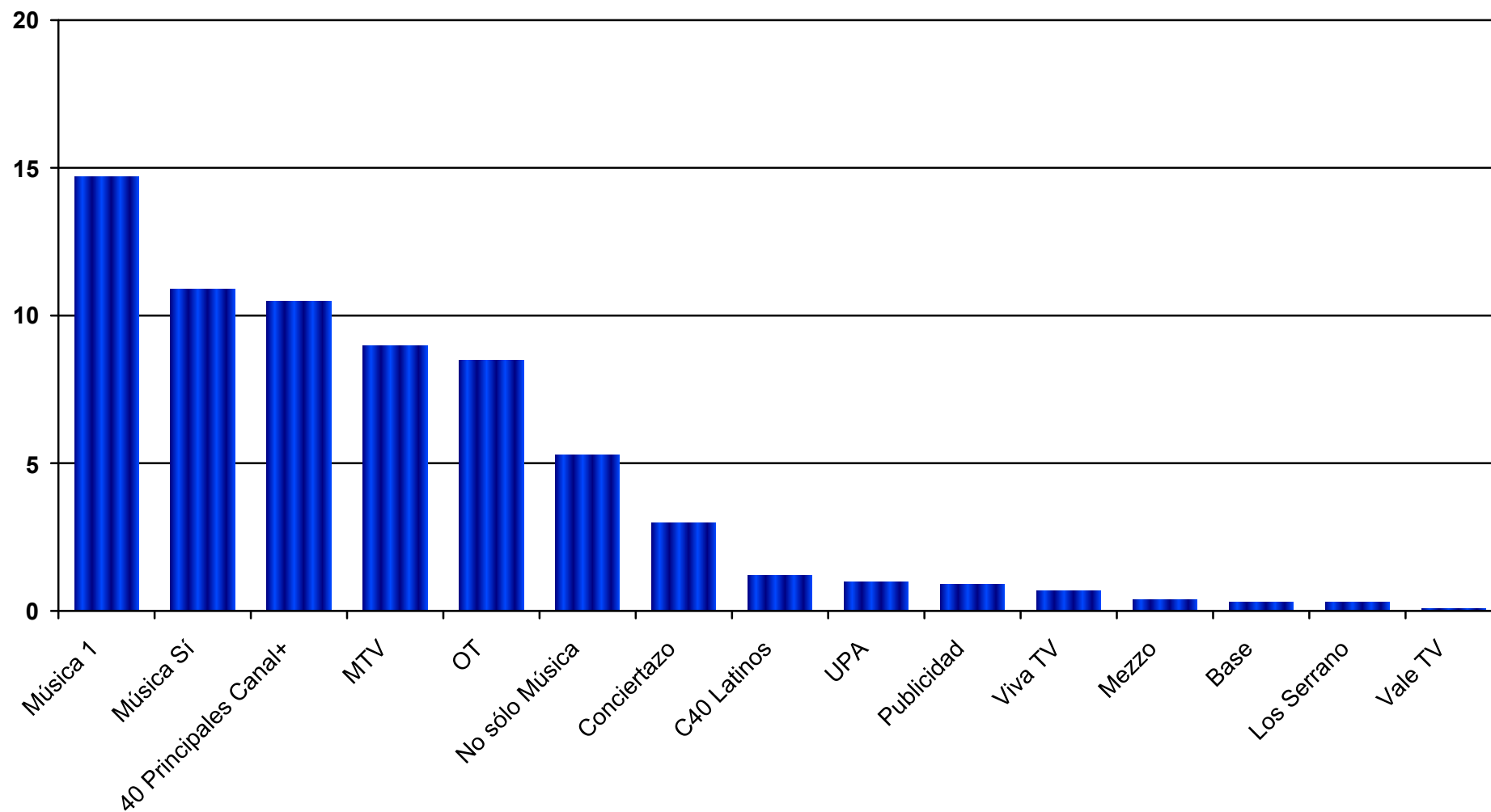


Figura 6.10. Porcentaje de programas de Televisión que el alumnado indica que influye en su conocimiento sobre el estilo musical.

A continuación se muestran las respuestas abiertas dadas al ítem 16.4, el cual hace referencia a la influencia de los programas de radio en la adquisición de conocimientos sobre el estilo musical.

PROGRAMAS DE RADIO	Frecuencia	Porcentaje
C40 Principales	231	34.6
Cadena Dial	88	13.2
Radio Clásica	7	1.0
Cadena 100	2	0.3
Fiesta Radio	2	0.3
Radiolé	2	0.3

Tabla 6.13. Frecuencias y porcentajes de programas de radio que influyen en el conocimiento sobre el estilo musical.

Como se puede observar en la siguiente figura, la cadena *40 principales*, que elabora una lista de grandes éxitos del 40 al 1, y la *Cadena Dial*, dedicada a la difusión de la música popular en castellano, han sido las más citadas por los alumnos.

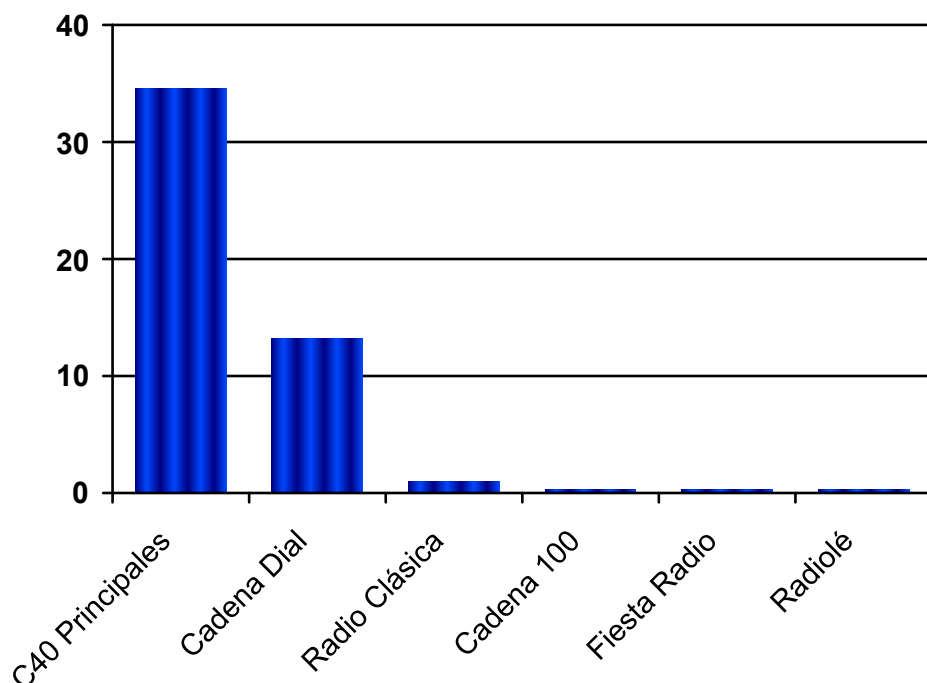


Figura 6.11. Programas de Radio, en porcentajes, que los alumnos indican como influyentes en su adquisición de conocimiento sobre el estilo musical.

En el ítem 16.5 se pedía a los alumnos que indicasen, en el caso de que la literatura y prensa escrita les haya influido en su conocimiento acerca del estilo musical, las revistas, libros, etc. que solían leer. Los estadísticos descriptivos se muestran en la siguiente tabla.

REVISTAS	Frecuencia	Porcentaje
Super Pop	87	13.0
Bravo por ti	39	5.8
Música uno	22	3.3
La revista 40	19	2.8
Mega TOP	13	1.9
Vale	13	1.9
Loka Magazine	11	1.6
StarClub	9	1.3
Top Music	8	1.2
Música Sí	7	1.0
HIPFLOW	6	0.9
Kerrang	5	0.7
Heavy Rock	4	0.6
Hiphop Nation	3	0.4
Magazine	1	0.1

Tabla 6.14. Frecuencia y porcentaje de revistas que, según el alumnado, ha favorecido su conocimiento sobre el estilo musical.

Un clásico dentro de las revistas juveniles, *Super Pop*, fue la elegida mayoritariamente por los estudiantes, con un 13%; le sigue, con un 5.8%, la revista *Bravo por ti*; la revista *Música uno*, con un 3.3%; y, en cuarto lugar, la revista *40*, con un 2.8% (ver figura 6.12).

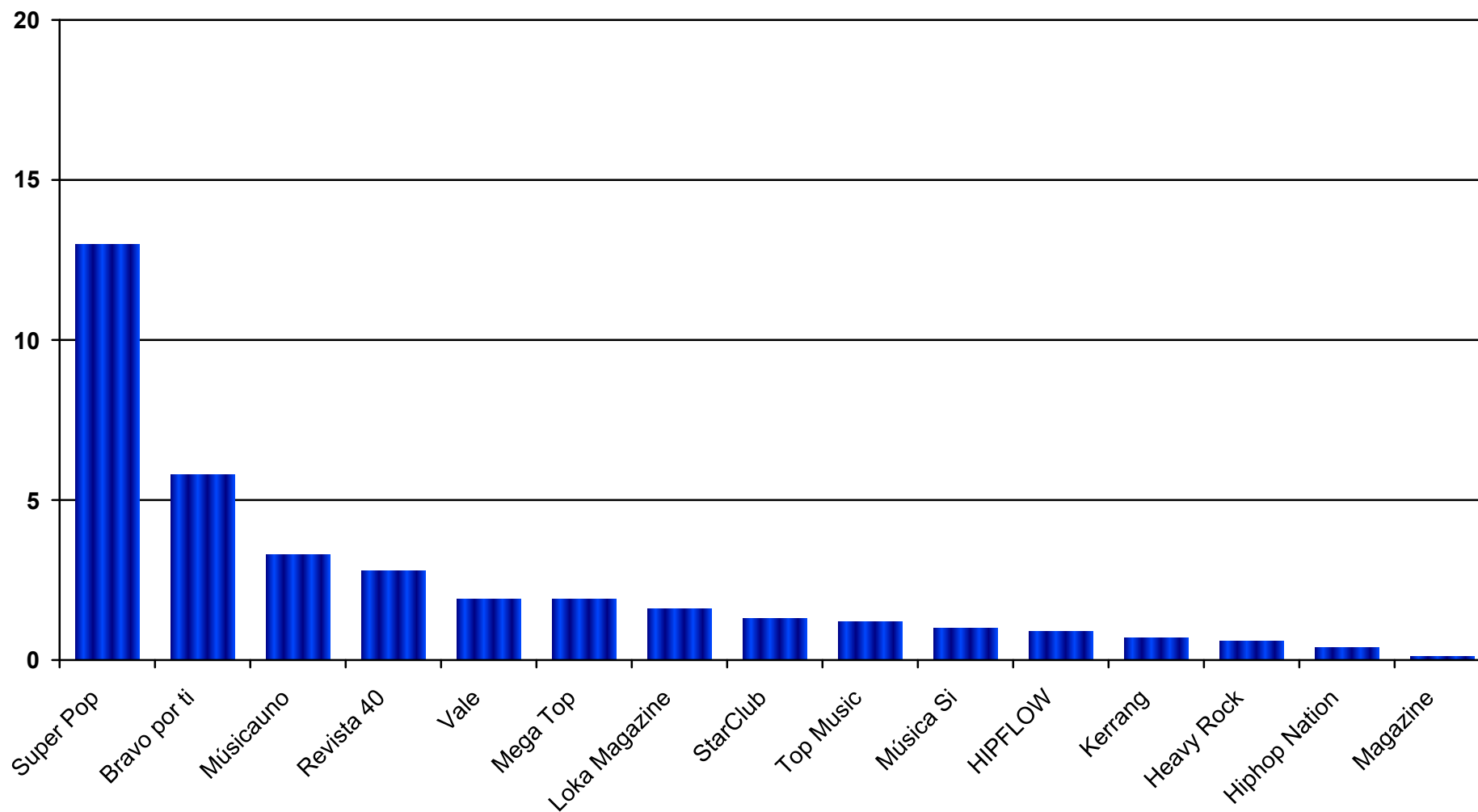


Figura 6.12. Revistas, en porcentajes, que influyen en la adquisición de conocimiento sobre el estilo musical.

Por último, el ítem 16.7 solicita a los alumnos que señalen, en el caso de que el conocimiento que tienen acerca del estilo musical lo adquieran bajándose música de Internet, cuáles son las páginas que suelen utilizar. La siguiente tabla muestra las respuestas dadas por los jóvenes.

PÁGINAS DE INTERNET Y PROGRAMAS	Frecuencia	Porcentaje
Emule	118	17.7
Kazaa	107	16.0
musica.terra.es	6	0.9
40tv.com	5	0.7
hiphop.com	3	0.4
canalquo.com	2	0.3
portalmix.com	2	0.3
Ares	2	0.3
elitedivx.com	2	0.3
musica.com	2	0.3
nsm.telecinco.es	2	0.3
musicasi.es	2	0.3
muchoruido.com	1	0.1
musicaunotv.com	1	0.1
clips-zouk.com	1	0.1
musicagratis.com.es	1	0.1

Tabla 6.15. Frecuencia y porcentaje de páginas de Internet de las que los alumnos se descargan música.

Los alumnos indican mayoritariamente el uso de dos de los más conocidos softwares de intercambio de archivos musicales, de videos, etc., esto es, *Emule*, con un 17.7%, y *Kazaa*, con un 16% (ver figura 6.13).

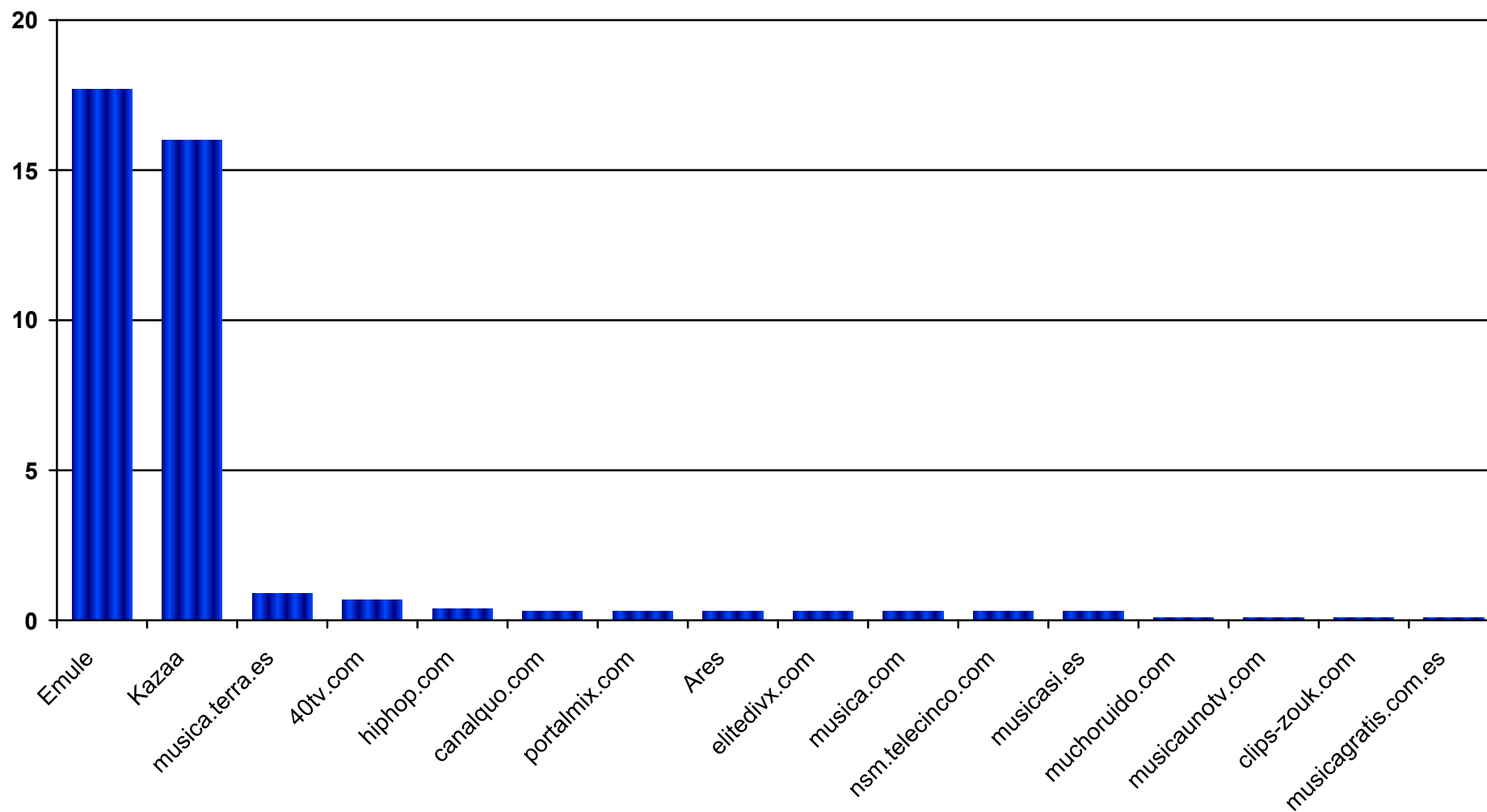


Figura 6.13. Páginas de Internet, en porcentajes, más consultadas por los alumnos.

6.1.3. CONOCIMIENTO FORMAL DEL ESTILO MUSICAL

La última categoría del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical integra los ítems relativos al conocimiento formal del mismo. Éstos reflejan el conocimiento que los alumnos adquieren acerca del estilo musical en la asignatura de música en las etapas educativas de primaria y secundaria, además del conocimiento que adquieren, en el caso de que así sea, en la Escuela de Música o en el Conservatorio.

En la tabla 6.16 se muestran los estadísticos descriptivos referentes a esta última categoría del cuestionario.

ITEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No contesta
Item 16.1						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido en la asignatura de música	60 9.0%	54 8.1%	101 15.1%	266 39.9%	184 27.6%	2 0.3%
Item 16.2						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria	51 7.6%	81 12.1%	123 18.4%	259 38.8%	151 22.6%	2 0.3%
Item 16.11						
El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido en la escuela de Música o en el Conservatorio	354 53.1%	79 11.8%	76 11.4%	78 11.7%	77 11.5%	3 0.4%

Tabla 6.16. Frecuencias y porcentajes obtenidos en los ítems sobre conocimiento formal del estilo musical.

En los datos que nos ofrece la tabla anterior, se observa que un porcentaje cercano al 40% de los alumnos está de acuerdo en que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la asignatura de Música, así como, de lo que han aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Por el contrario, el 53.1% de los alumnos esta muy en desacuerdo en que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la escuela de Música o en el Conservatorio.

Igual que en las dos categorías anteriores del cuestionario, se analizaron los datos derivados de los ítems en función de las variables de comparación, es decir, sexo, centro, origen cultural y curso. En la tabla 6.17 se puede observar la media y desviación típica así como el análisis de varianza realizado en función de la variable sexo.

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 16.1	Hombre	3.56	1.29	6.739	0.010*
	Mujer	3.80	1.12		
	Total	3.69	1.21		
Item 16.2	Hombre	3.53	1.21	0.481	0.488
	Mujer	3.59	1.15		
	Total	3.56	1.18		
Item 16.11	Hombre	2.17	1.48	0.048	0.826
	Mujer	2.15	1.44		
	Total	2.16	1.46		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.17. Conocimiento formal del estilo musical según la variable sexo.

Los resultados son significativos únicamente en el ítem 16.1, de modo que las alumnas están más de acuerdo con la afirmación de que los conocimientos sobre el estilo musical los han adquirido en la asignatura de Música, tal y como se observa en la siguiente figura.

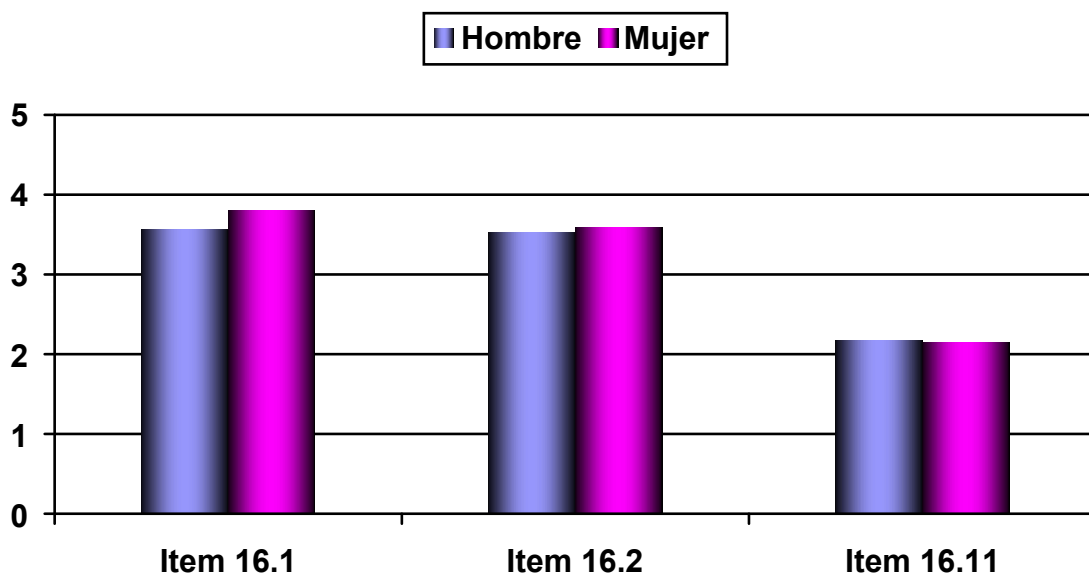


Figura 6.14. Conocimiento formal del estilo musical atendiendo al sexo de los alumnos.

El análisis en función de la variable centro queda reflejado en la tabla 6.18.

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.1	IES Virgen de la Victoria (1)	4.05	0.96	4.352	0.000*	1>5, 6 3>5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	3.79	1.25			
	IES Miguel Fernández (3)	3.87	1.02			
	IES Rusadir (4)	3.66	1.40			
	IES Enrique Nieto (5)	3.35	1.29			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	3.43	1.23			
	IES Leopoldo Queipo (7)	3.57	1.22			
	Total	3.69	1.21			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.2	IES Virgen de la Victoria	3.89	1.02	6.411	0.000*	1, 2>5, 6 7>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.90	1.06			
	IES Miguel Fernández	3.47	1.02			
	IES Rusadir	3.64	1.37			
	IES Enrique Nieto	3.20	1.26			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.17	1.18			
	IES Leopoldo Queipo	3.68	1.18			
	Total	3.56	1.18			
Item 16.11	IES Virgen de la Victoria	2.22	1.55	1.104	0.358	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.38	1.53			
	IES Miguel Fernández	2.01	1.47			
	IES Rusadir	1.98	1.41			
	IES Enrique Nieto	2.24	1.48			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.00	1.27			
	IES Leopoldo Queipo	2.28	1.45			
	Total	2.16	1.46			

* Nivel de significación <0.05

Tabla 6.18. Conocimiento formal del estilo musical en función del centro.

En la tabla anterior se observa que, en relación con el ítem 16.1, los alumnos del IES Virgen de la Victoria están más de acuerdo con el hecho de que los conocimientos que han adquirido sobre el estilo musical proceden de lo que han aprendido en la asignatura de Música, que los alumnos del IES Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia. A su vez, los del IES Miguel Fernández están más de acuerdo en esta afirmación que los del IES Enrique Nieto.

Por otro lado, respecto al ítem 16.2, los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria y Juan Antonio Fernández Pérez están más próximos a la opinión de que el conocimiento sobre el estilo musical que poseen, procede de lo que han aprendido en la Educación Primaria y Secundaria, frente a los alumnos del

Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia. Asimismo, los alumnos del Leopoldo Queipo coinciden más con esta afirmación que los del Reina Victoria Eugenia (ver figura 6.15).

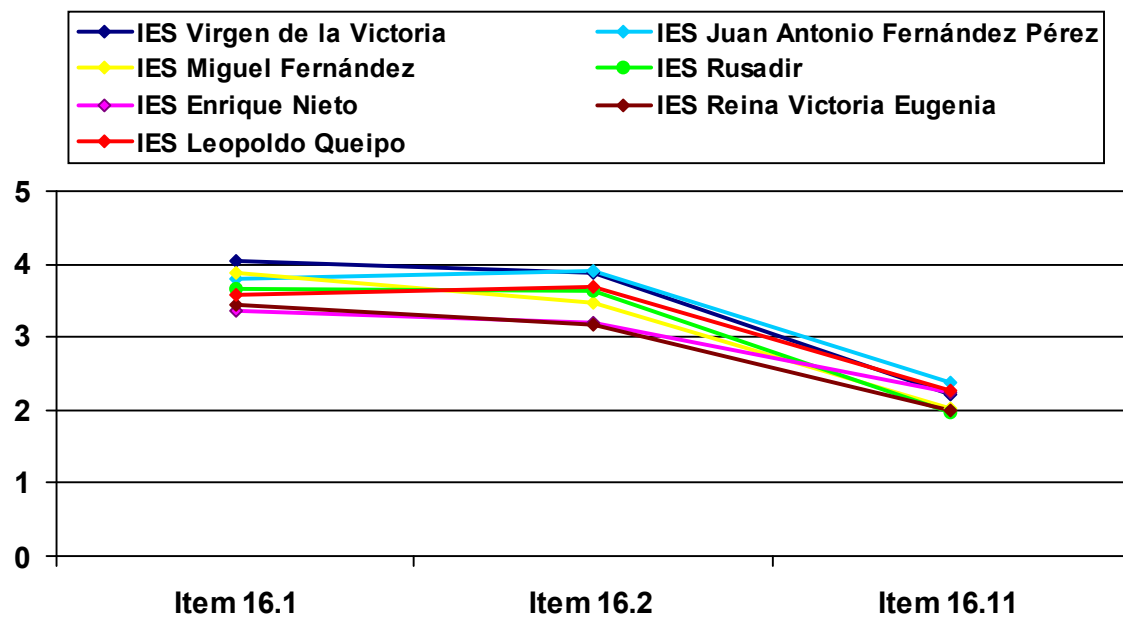


Figura 6.15. Conocimiento formal del estilo musical según la variable centro.

En la siguiente tabla se muestran los datos en función de la variable origen cultural.

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.1	Europeo (1)	3.61	1.20	1.244	0.289	
	Bereber (2)	3.75	1.21			
	Mixto (3)	3.57	1.25			
	Total	3.69	1.21			
Item 16.2	Europeo	3.39	1.15	5.762	0.003*	2>1
	Bereber	3.70	1.16			
	Mixto	3.36	1.47			
	Total	3.56	1.18			
Item 16.11	Europeo	2.22	1.51	0.463	0.630	
	Bereber	2.13	1.42			
	Mixto	2.03	1.40			
	Total	2.16	1.46			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.19. Conocimiento formal del estilo musical en función del origen.

Los resultados del análisis de varianza fueron significativos sólo en el ítem 16.2, de modo que los alumnos de origen bereber están más de acuerdo con el hecho de que el conocimiento adquirido sobre los estilos musicales proviene de lo aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, frente a los alumnos de origen europeo (ver figura 6.16).

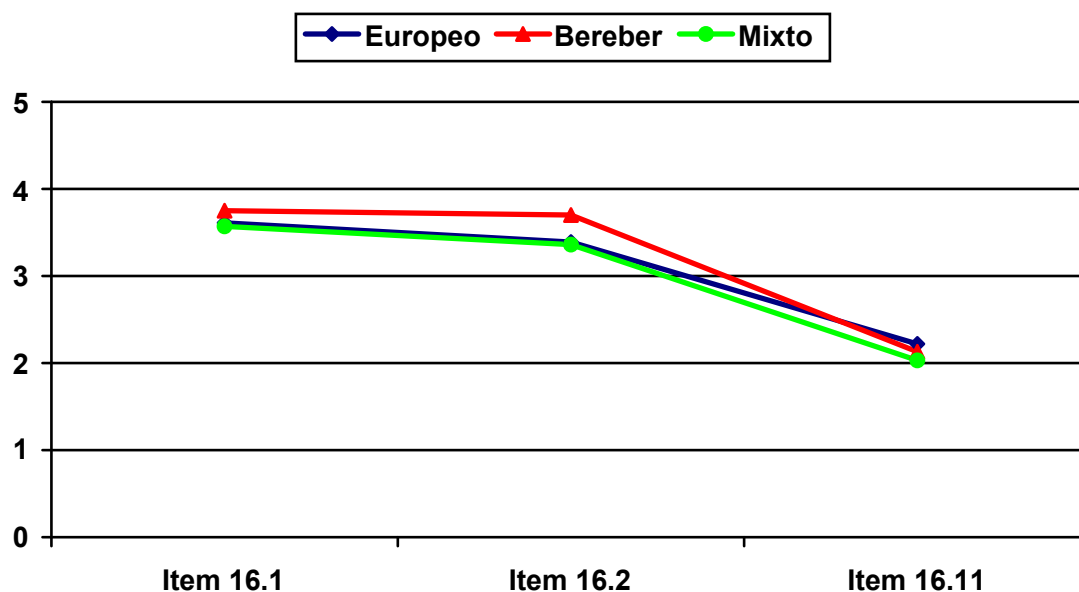


Figura 6.16. Conocimiento formal del estilo musical según la variable origen cultural.

Para finalizar, se procedió a analizar el conocimiento formal del estilo musical en relación con la variable curso (ver tabla 6.20).

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.1	1º	3.67	1.29	0.765	0.514	
	2º	3.75	1.15			
	3º	3.75	1.17			
	4º	3.57	1.23			
	Total	3.69	1.21			
Item 16.2	1º	3.80	1.18	5.341	0.001*	1º>4º
	2º	3.61	1.18			
	3º	3.54	1.15			
	4º	3.28	1.16			
	Total	3.56	1.18			

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 16.11	1º	2.15	1.46	3.606	0.013*	2º>4º
	2º	2.42	1.51			
	3º	2.15	1.50			
	4º	1.89	1.31			
	Total	2.16	1.46			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.20. Conocimiento formal del estilo musical según la variable curso.

Los resultados fueron significativos en el ítem 16.2, de modo que los alumnos de 1º estaban más de acuerdo con el contenido del mismo que los alumnos de 4º curso. En el ítem 16.11, sin embargo, son los alumnos de 2º curso los que están más conformes que los de 4º con que los conocimientos adquiridos sobre los estilos musicales provienen de lo que han aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio, como se puede observar en la siguiente figura.

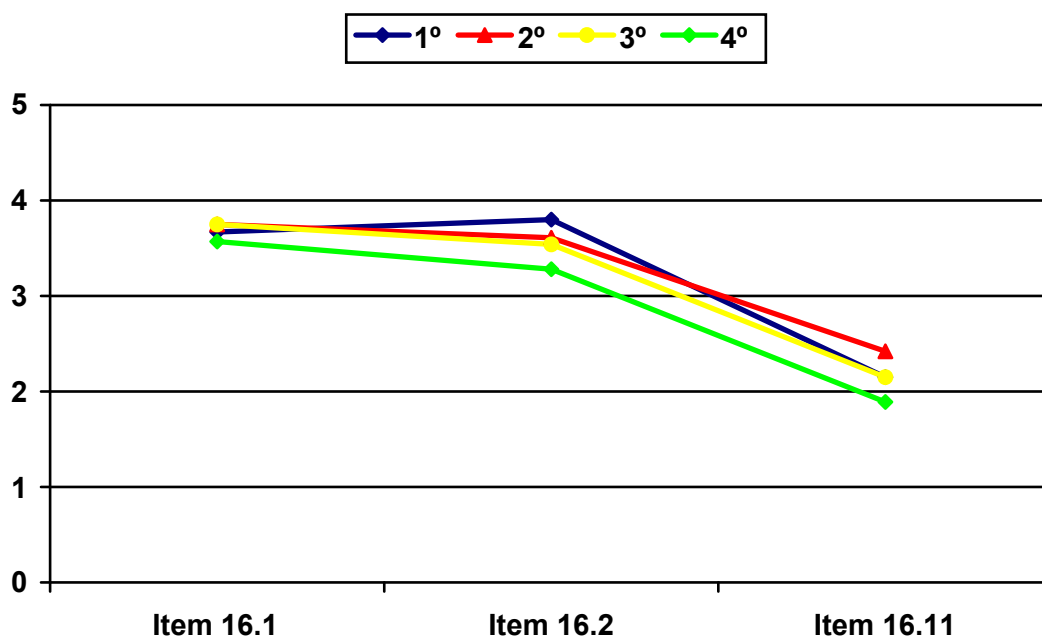


Figura 6.17. Conocimiento formal del estilo musical según la variable curso.

6.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIA DE ESTILOS MUSICALES

Los principales resultados obtenidos en el Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales se describirán, a continuación, en tres grandes apartados:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales.
- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.
- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

6.2.1. FRECUENCIA DE ESCUCHA DE ESTILOS MUSICALES

Este subepígrafe es el primero de los tres que conforman este apartado en relación con las categorías de que consta el cuestionario sobre preferencia del estilo musical. La tabla que se muestra a continuación incluye los estadísticos descriptivos relativos a la frecuencia con la que los alumnos escuchan los diferentes estilos musicales planteados en el cuestionario.

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Antigua	446 65.4%	118 17.7%	77 11.5%	19 2.8%	16 2.4%	1 0.1%
Música Gregoriana	442 66.3%	131 19.6%	63 9.4%	21 3.1%	10 1.5%	14 6.9%
Música Medieval	374 56.1%	151 22.6%	87 13.0%	35 5.2%	15 2.2%	5 0.7%
Música Renacimiento	375 56.2%	146 21.9%	97 14.5%	31 4.6%	18 2.7%	0 0.0%
Música Barroco	368 55.2%	126 18.9%	106 15.9%	41 6.1%	24 3.6%	2 0.3%

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Clásica	213 31.9%	132 19.8%	185 27.7%	62 9.3%	54 8.1%	21 3.1%
Música Romantismo	262 39.3%	136 20.4%	147 22.0%	76 11.4%	43 6.4%	3 0.4%
Música Impresionista	329 49.3%	146 21.9%	103 15.4%	61 9.1%	24 3.6%	4 0.6%
Música Nacionalista	284 42.6%	144 21.6%	139 20.8%	62 9.3%	36 5.4%	2 0.3%
Música Contemporánea	250 37.5%	122 18.3%	123 18.4%	87 13.0%	81 12.1%	4 0.6%
Música Vanguardia	350 52.5%	148 22.2%	82 12.3%	44 6.6%	38 5.7%	5 0.7%
Flamenco	161 24.1%	99 14.8%	190 28.5%	127 19.0%	85 12.7%	5 0.7%
Música Étnica	155 23.2%	99 14.8%	138 20.7%	145 21.7%	117 17.5%	13 1.9%
Música Folklórica	206 30.9%	143 21.4%	164 24.6%	85 12.7%	69 10.3%	0 0.0%
Canción Española	188 28.2%	155 23.2%	167 25.0%	81 12.1%	68 10.2%	8 1.2%
Música Pop	35 5.2%	42 6.3%	136 20.4%	167 25.0%	287 43.0%	0 0.0%
Música Rock & Roll	122 18.3%	112 16.8%	186 27.9%	133 19.9%	110 16.5%	4 0.6%
Música Rhythmic & Blues (R & B)	221 33.1%	127 19.0%	165 24.7%	82 12.3%	66 9.9%	6 0.9%
Música New Age	320 48.0%	136 20.4%	120 18.0%	44 6.6%	42 6.3%	5 0.7%
Música Funky	303 45.4%	142 21.3%	113 16.9%	66 9.9%	38 5.7%	5 0.7%
Música Punk	300 45.0%	145 21.7%	122 18.3%	56 8.4%	41 6.1%	3 0.4%
Música Tecno	171 25.6%	109 16.3%	160 24.0%	125 18.7%	99 14.8%	3 0.4%
Música Dance	132 19.8%	86 12.9%	137 20.5%	152 22.8%	156 23.4%	4 0.6%
Música Bacalao	294 44.1%	138 20.7%	124 18.6%	59 8.8%	49 7.3%	3 0.4%
Música Drums & Bass	316 47.4%	162 24.3%	91 13.6%	54 8.1%	42 6.3%	2 0.3%
Música Break the Beats	281 42.1%	128 19.2%	108 16.2%	63 9.4%	82 12.3%	5 0.7%

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música	168	107	131	107	152	2
Breakdance	25.2%	16.0%	19.6%	16.0%	22.8%	0.3%
Música Heavy Metal	314	131	99	57	63	3
	47.1%	19.6%	14.8%	8.5%	9.4%	0.4%
Música Nu Metal	388	122	80	46	30	1
	58.2%	18.3%	12.0%	6.9%	4.5%	0.1%
Música Death Metal	410	110	71	35	39	2
	61.5%	16.5%	10.6%	5.2%	5.8%	0.3%
Música Black Metal	375	115	90	36	49	2
	56.2%	17.2%	13.5%	5.4%	7.3%	0.3%
Música Speed Metal	434	101	73	28	29	2
	65.1%	15.1%	10.9%	4.2%	4.3%	0.3%
Música Grincore	459	108	65	19	12	4
	68.8%	16.2%	9.7%	2.8%	1.8%	0.6%
Música Thrash	482	84	67	12	17	5
	72.3%	12.6%	10.0%	1.8%	2.5%	0.7%
Música Jazz	248	155	169	59	35	1
	37.2%	23.2%	25.3%	8.8%	5.2%	0.1%
Música Blues	284	153	141	44	45	0
	42.6%	22.9%	21.1%	6.6%	6.7%	0.0%
Música Folk	378	148	86	26	26	3
	46.7%	22.2%	12.9%	3.9%	3.9%	0.4%
Música Country	353	135	108	44	25	2
	52.9%	20.2%	16.2%	6.6%	3.7%	0.3%
Música Salsa	159	123	210	104	71	0
	23.8%	18.4%	31.5%	15.6%	10.6%	0.0%
Música Soul	346	152	88	42	35	4
	51.9%	22.8%	13.2%	6.3%	5.2%	0.6%
Música Rumba	215	119	172	88	71	2
	32.2%	17.8%	25.8%	13.2%	10.6%	0.3%
Música Reggae	262	112	98	88	101	6
	39.3%	16.8%	14.7%	13.2%	15.1%	0.9%
Música Hip-Hop	64	56	123	135	286	3
	9.6%	8.4%	18.4%	20.2%	42.9%	0.4%
Música Ska	345	113	104	44	57	4
	51.7%	16.9%	15.6%	6.6%	8.5%	0.6%
Música Rap	93	68	133	125	246	2
	13.9%	10.2%	19.9%	18.7%	36.9%	0.3%
Música Swing	346	130	114	40	29	8
	41.9%	19.5%	17.1%	6.0%	4.3%	1.2%
Bandas Sonoras Películas	132	99	173	135	124	4
	19.8%	14.8%	25.9%	20.2%	18.6%	0.6%

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Raï	313 46.9%	93 13.9%	89 13.3%	56 8.4%	109 16.3%	7 1.0%
Música Reguetón	110 16.5%	30 4.5%	44 6.6%	89 13.3%	386 57.9%	8 1.2%

Tabla 6.21. Frecuencias y porcentajes sobre la escucha de estilos musicales.

A lo largo de las siguientes páginas se describirán los análisis realizados de forma pormenorizada, si bien, en este momento cabe señalar algunos datos de interés de la tabla precedente. En este sentido, los diez estilos musicales con mayor porcentaje de escucha son los siguientes:

1. Reguetón (57.9%).
2. Pop (43.0%).
3. Hip-Hop (42.9%).
4. Rap (36.9%).
5. Dance (23.4%).
6. Breakdance (22.8%).
7. Música de las Bandas Sonoras de películas (18.6%).
8. Étnica (17.5%).
9. Rock & Roll (16.5%).
10. Raï (16.3%).

Del mismo modo que se hizo con el cuestionario sobre conocimiento del estilo musical, se llevaron a cabo distintos análisis de varianza en función de las cuatro variables de comparación, esto es, sexo, centro, origen cultural y curso. Así, en la tabla 6.22 se muestra el análisis de varianza realizado en función de la variable sexo.

ESTILOS MUSICALES	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Música anterior a la Edad Media (antigua)	Hombre	1.62	1.00	0.777	0.378
	Mujer	1.55	0.93		
	Total	1.59	0.96		
Música Gregoriana	Hombre	1.55	0.93	0.239	0.625
	Mujer	1.52	0.86		
	Total	1.53	0.89		
Música Medieval	Hombre	1.75	1.05	0.123	0.725
	Mujer	1.72	0.99		
	Total	1.74	1.02		
Música del Renacimiento	Hombre	1.80	1.07	1.162	0.281
	Mujer	1.71	1.00		
	Total	1.75	1.03		
Música del Barroco	Hombre	1.86	1.14	0.329	0.567
	Mujer	1.81	1.10		
	Total	1.83	1.12		
Música Clásica	Hombre	2.34	1.24	0.970	0.325
	Mujer	2.44	1.27		
	Total	2.39	1.26		
Música del Romanticismo	Hombre	2.05	1.18	14.341	0.000*
	Mujer	2.42	1.30		
	Total	2.25	1.26		
Música Impresionista	Hombre	2.01	1.19	1.708	0.192
	Mujer	1.89	1.12		
	Total	1.95	1.15		
Música Nacionalista	Hombre	2.21	1.22	2.756	0.097
	Mujer	2.05	1.20		
	Total	2.13	1.21		
Música Contemporánea	Hombre	2.38	1.39	0.758	0.384
	Mujer	2.48	1.42		
	Total	2.43	1.41		
Música de Vanguardia	Hombre	1.94	1.21	0.854	0.356
	Mujer	1.85	1.17		
	Total	1.90	1.19		
Flamenco	Hombre	2.53	1.33	26.647	0.000*
	Mujer	3.06	1.29		
	Total	2.81	1.33		
Música Étnica	Hombre	2.72	1.43	15.686	0.000*
	Mujer	3.16	1.38		
	Total	2.95	1.42		
Música Folklórica (de origen popular)	Hombre	2.38	1.26	4.792	0.029*
	Mujer	2.61	1.36		
	Total	2.50	1.32		

ESTILOS MUSICALES	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Canción Española (coplas, etc.)	Hombre	2.45	1.33	1.829	0.177
	Mujer	2.59	1.26		
	Total	2.52	1.29		
Música Pop	Hombre	3.76	1.20	14.983	0.000*
	Mujer	4.11	1.10		
	Total	3.94	1.16		
Música Rock and Roll	Hombre	3.09	1.36	3.171	0.075
	Mujer	2.90	1.29		
	Total	2.99	1.33		
Música Rhythmic and Blues (R & B)	Hombre	2.50	1.34	0.710	0.400
	Mujer	2.42	1.31		
	Total	2.46	1.32		
Música New Age	Hombre	2.10	1.24	2.988	0.084
	Mujer	1.94	1.20		
	Total	2.02	1.22		
Música Funky	Hombre	2.20	1.28	5.396	0.020*
	Mujer	1.97	1.18		
	Total	2.08	1.24		
Música Punk	Hombre	2.15	1.25	1.823	0.177
	Mujer	2.02	1.21		
	Total	2.08	1.23		
Música Tecno	Hombre	2.98	1.41	10.469	0.001*
	Mujer	2.63	1.35		
	Total	2.80	1.39		
Música Dance	Hombre	3.06	1.47	3.698	0.050*
	Mujer	3.27	1.39		
	Total	3.17	1.43		
Música Bacalao	Hombre	2.07	1.22	1.780	0.183
	Mujer	2.20	1.32		
	Total	2.14	1.27		
Música Drums & Bass	Hombre	2.15	1.32	8.408	0.004*
	Mujer	1.88	1.11		
	Total	2.01	1.22		
Música Break the Beats	Hombre	2.51	1.49	14.949	0.000*
	Mujer	2.09	1.29		
	Total	2.30	1.41		
Música Breakdance	Hombre	3.09	1.58	6.078	0.014*
	Mujer	2.81	1.40		
	Total	2.95	1.49		

ESTILOS MUSICALES	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Música Heavy Metal	Hombre	2.25	1.41	5.237	0.022*
	Mujer	2.01	1.26		
	Total	2.13	1.34		
Música Nu Metal	Hombre	1.88	1.18	2.772	0.096
	Mujer	1.73	1.13		
	Total	1.81	1.16		
Música Death Metal	Hombre	1.85	1.24	3.027	0.082
	Mujer	1.69	1.12		
	Total	1.77	1.18		
Música Black Metal	Hombre	2.06	1.33	10.491	0.001*
	Mujer	1.74	1.15		
	Total	1.90	1.25		
Música Speed Metal	Hombre	1.73	1.16	2.303	0.130
	Mujer	1.60	1.04		
	Total	1.67	1.10		
Música Grindcore	Hombre	1.53	0.89	0.300	0.584
	Mujer	1.49	0.93		
	Total	1.51	0.91		
Música Trás	Hombre	1.56	1.01	4.674	0.031*
	Mujer	1.41	0.83		
	Total	1.48	0.93		
Música Jazz	Hombre	2.30	1.20	3.210	0.074
	Mujer	2.13	1.16		
	Total	2.21	1.18		
Música Blues	Hombre	2.14	1.25	0.344	0.558
	Mujer	2.09	1.18		
	Total	2.11	1.22		
Música Folk	Hombre	1.82	1.13	2.442	0.119
	Mujer	1.69	1.00		
	Total	1.75	1.07		
Música Country	Hombre	1.93	1.20	1.472	0.225
	Mujer	1.82	1.06		
	Total	1.87	1.13		
Música Salsa	Hombre	2.53	1.29	11.505	0.001*
	Mujer	2.86	1.24		
	Total	2.70	1.27		
Música Soul	Hombre	1.95	1.24	1.674	0.196
	Mujer	1.83	1.09		
	Total	1.89	1.17		
Música Rumba	Hombre	2.32	1.31	13.959	0.000*
	Mujer	2.70	1.34		
	Total	2.52	1.34		

ESTILOS MUSICALES	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Música Reggae	Hombre	2.61	1.52	5.668	0.018*
	Mujer	2.34	1.44		
	Total	2.47	1.49		
Música Hip-Hop	Hombre	3.91	1.35	5.847	0.016*
	Mujer	3.66	1.29		
	Total	3.78	1.33		
Música Ska	Hombre	2.20	1.40	11.720	0.001*
	Mujer	1.85	1.19		
	Total	2.02	1.31		
Música Rap	Hombre	3.71	1.44	9.325	0.002*
	Mujer	3.38	1.38		
	Total	3.54	1.42		
Música Swing	Hombre	1.96	1.19	1.699	0.193
	Mujer	1.84	1.11		
	Total	1.90	1.15		
Bandas sonoras de películas (BSO)	Hombre	3.07	1.39	0.569	0.451
	Mujer	2.99	1.36		
	Total	3.03	1.37		
Música Rai	Hombre	2.43	1.55	3.337	0.068
	Mujer	2.22	1.49		
	Total	2.32	1.52		
Música Reguetón	Hombre	3.78	1.64	5.230	0.023*
	Mujer	4.05	1.40		
	Total	3.92	1.52		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.22. Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales en función de la variable sexo.

Los resultados del análisis de varianza pusieron de manifiesto, por una parte, que las chicas escuchan con mayor frecuencia que los chicos los siguientes estilos musicales: música del Romanticismo, Flamenco, música Étnica, música Folklórica, Pop, música Dance, Salsa, Rumba y Reguetón. Por el contrario, los chicos escuchan con mayor frecuencia que las chicas Funky, Tecno, Drums & Bass, Break the Beats, Breakdance, Heavy Metal, Black Metal, Thrash, Reggae, Hip-Hop, Ska y Rap (ver figura 6.18).

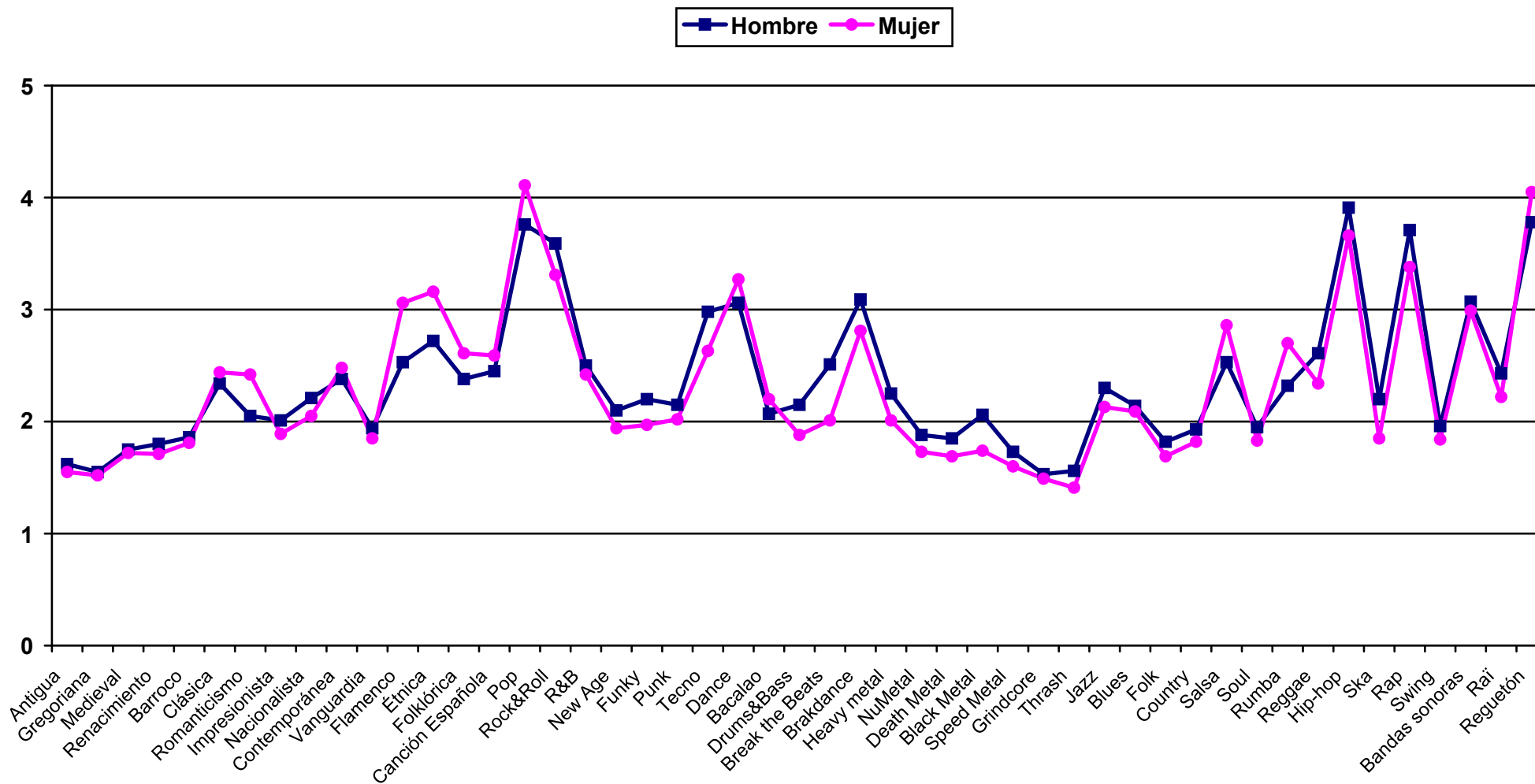


Figura 6.18. Frecuencia de escucha de los estilos musicales según el sexo de los participantes.

En la siguiente tabla se muestran la media y desviación típica, así como los resultados obtenidos a través del ANOVA realizado en función de la variable centro y las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico Tukey.

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música anterior a la Edad Media (antigua)	IES Virgen de la Victoria (1)	1.65	0.93	0.705	0.646	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	1.59	1.03			
	IES Miguel Fernández (3)	1.48	0.78			
	IES Rusadir (4)	1.65	1.05			
	IES Enrique Nieto (5)	1.70	1.03			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	1.52	0.95			
	IES Leopoldo Queipo (7)	1.52	0.99			
	Total	1.59	0.96			
Música Gregoriana	IES Virgen de la Victoria	1.64	0.86	1.009	0.418	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.62	0.99			
	IES Miguel Fernández	1.38	0.72			
	IES Rusadir	1.59	1.03			
	IES Enrique Nieto	1.50	0.87			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.50	0.89			
	IES Leopoldo Queipo	1.53	0.92			
	Total	1.53	0.89			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Medieval	IES Virgen de la Victoria	1.86	0.96	1.467	0.187	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.92	1.28			
	IES Miguel Fernández	1.68	0.90			
	IES Rusadir	1.76	1.07			
	IES Enrique Nieto	1.66	0.94			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.54	0.90			
	IES Leopoldo Queipo	1.73	1.05			
	Total	1.74	1.02			
Música del Renacimiento	IES Virgen de la Victoria	1.83	0.95	1.830	0.091	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.92	1.24			
	IES Miguel Fernández	1.66	0.92			
	IES Rusadir	1.88	1.09			
	IES Enrique Nieto	1.70	0.95			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.51	0.95			
	IES Leopoldo Queipo	1.80	1.11			
	Total	1.75	1.03			
Música del Barroco	IES Virgen de la Victoria	1.88	0.99	3.431	0.002*	7>3, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.90	1.16			
	IES Miguel Fernández	1.59	0.96			
	IES Rusadir	1.91	1.20			
	IES Enrique Nieto	1.85	1.17			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.58	1.04			
	IES Leopoldo Queipo	2.20	1.24			
	Total	1.83	1.12			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Clásica	IES Virgen de la Victoria	2.63	1.21	2.254	0.037*	1>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.48	1.34			
	IES Miguel Fernández	2.19	1.18			
	IES Rusadir	2.37	1.26			
	IES Enrique Nieto	2.40	1.24			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.11	1.21			
	IES Leopoldo Queipo	2.57	1.32			
	Total	2.39	1.26			
Música del Romanticismo	IES Virgen de la Victoria	2.10	1.10	3.904	0.001*	7>1, 3, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.30	1.36			
	IES Miguel Fernández	2.05	1.18			
	IES Rusadir	2.39	1.34			
	IES Enrique Nieto	2.34	1.24			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.95	1.21			
	IES Leopoldo Queipo	2.72	1.29			
	Total	2.25	1.26			
Música Impresionista	IES Virgen de la Victoria	1.75	1.01	1.348	0.234	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.03	1.30			
	IES Miguel Fernández	1.92	1.12			
	IES Rusadir	2.14	1.28			
	IES Enrique Nieto	2.00	1.09			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.82	1.14			
	IES Leopoldo Queipo	2.05	1.15			
	Total	1.95	1.15			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Nacionalista	IES Virgen de la Victoria	1.94	1.06	3.200	0.004*	7>1,6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.16	1.20			
	IES Miguel Fernández	2.07	1.16			
	IES Rusadir	2.28	1.30			
	IES Enrique Nieto	2.27	1.33			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.80	1.14			
	IES Leopoldo Queipo	2.45	1.23			
	Total	2.13	1.21			
Música Contemporánea	IES Virgen de la Victoria	2.65	1.45	9.811	0.000*	1,2>6 3>2, 4, 5, 6, 7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.52	1.50			
	IES Miguel Fernández	3.14	1.50			
	IES Rusadir	2.37	1.27			
	IES Enrique Nieto	2.20	1.32			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.77	1.10			
	IES Leopoldo Queipo	2.26	1.27			
	Total	2.43	1.41			
Música de Vanguardia	IES Virgen de la Victoria	1.75	0.98	5.014	0.000*	7>1, 2, 3, 5, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.93	1.29			
	IES Miguel Fernández	1.81	1.06			
	IES Rusadir	1.97	1.32			
	IES Enrique Nieto	1.76	1.02			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.65	1.08			
	IES Leopoldo Queipo	2.48	1.44			
	Total	1.90	1.19			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Flamenco	IES Virgen de la Victoria	3.06	1.22	2.410	0.026*	1>5, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.01	1.39			
	IES Miguel Fernández	2.82	1.28			
	IES Rusadir	2.80	1.39			
	IES Enrique Nieto	2.52	1.16			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.54	1.39			
	IES Leopoldo Queipo	2.88	1.47			
	Total	2.81	1.33			
Música Étnica	IES Virgen de la Victoria	2.88	1.30	7.512	0.000*	1, 2, 4, 6, 7>3 4>1, 5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.27	1.50			
	IES Miguel Fernández	2.30	1.31			
	IES Rusadir	3.56	1.50			
	IES Enrique Nieto	2.78	1.28			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.96	1.50			
	IES Leopoldo Queipo	3.09	1.29			
	Total	2.95	1.42			
Música Folklórica (de origen popular)	IES Virgen de la Victoria	2.61	1.22	1.246	0.281	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.64	1.48			
	IES Miguel Fernández	2.60	1.29			
	IES Rusadir	2.50	1.37			
	IES Enrique Nieto	2.24	1.29			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.35	1.35			
	IES Leopoldo Queipo	2.52	1.21			
	Total	2.50	1.32			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Canción Española (coplas, etc.)	IES Virgen de la Victoria	2.70	1.16	1.356	0.230	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.61	1.45			
	IES Miguel Fernández	2.42	1.18			
	IES Rusadir	2.70	1.40			
	IES Enrique Nieto	2.32	1.24			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.36	1.36			
	IES Leopoldo Queipo	2.54	1.27			
	Total	2.52	1.29			
Música Pop	IES Virgen de la Victoria	4.20	0.99	3.088	0.005*	1, 2>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	4.08	1.08			
	IES Miguel Fernández	4.00	1.14			
	IES Rusadir	3.86	1.31			
	IES Enrique Nieto	3.94	1.16			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.55	1.21			
	IES Leopoldo Queipo	3.89	1.18			
	Total	3.94	1.16			
Música Rock and Roll	IES Virgen de la Victoria	3.22	1.26	2.823	0.010*	1, 2>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.24	1.22			
	IES Miguel Fernández	3.04	1.28			
	IES Rusadir	3.06	1.49			
	IES Enrique Nieto	2.93	1.329			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.61	1.30			
	IES Leopoldo Queipo	2.80	1.36			
	Total	2.99	1.33			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Rhythmic and Blues (R & B)	IES Virgen de la Victoria	2.70	1.37	2.784	0.011*	1, 4>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.63	1.40			
	IES Miguel Fernández	2.43	1.18			
	IES Rusadir	2.73	1.49			
	IES Enrique Nieto	2.27	1.29			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.18	1.26			
	IES Leopoldo Queipo	2.27	1.21			
	Total	2.46	1.32			
Música New Age	IES Virgen de la Victoria	1.89	1.10	1.865	0.084	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.29	1.38			
	IES Miguel Fernández	2.05	1.10			
	IES Rusadir	2.16	1.37			
	IES Enrique Nieto	1.84	1.18			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.84	1.14			
	IES Leopoldo Queipo	2.11	1.28			
	Total	2.02	1.22			
Música Funky	IES Virgen de la Victoria	2.20	1.19	2.569	0.018*	3>5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.16	1.31			
	IES Miguel Fernández	2.29	1.32			
	IES Rusadir	2.26	1.34			
	IES Enrique Nieto	1.77	1.00			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.86	1.22			
	IES Leopoldo Queipo	2.01	1.19			
	Total	2.08	1.24			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Punk	IES Virgen de la Victoria	2.04	1.05	3.643	0.001*	3, 4>5, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.06	1.30			
	IES Miguel Fernández	2.31	1.32			
	IES Rusadir	2.40	1.37			
	IES Enrique Nieto	1.78	1.11			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.79	1.06			
	IES Leopoldo Queipo	2.22	1.30			
	Total	2.08	1.23			
Música Tecno	IES Virgen de la Victoria	3.04	1.22	2.261	0.036*	3>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.74	1.55			
	IES Miguel Fernández	3.08	1.31			
	IES Rusadir	2.67	1.37			
	IES Enrique Nieto	2.77	1.48			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.49	1.40			
	IES Leopoldo Queipo	2.73	1.36			
	Total	2.80	1.39			
Música Dance	IES Virgen de la Victoria	3.32	1.31	2.931	0.008*	3>5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.33	1.39			
	IES Miguel Fernández	3.50	1.31			
	IES Rusadir	3.15	1.45			
	IES Enrique Nieto	2.78	1.48			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.94	1.48			
	IES Leopoldo Queipo	3.09	1.55			
	Total	3.17	1.43			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Bacalao	IES Virgen de la Victoria	2.26	1.25	2.323	0.032*	4>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.05	1.18			
	IES Miguel Fernández	2.37	1.47			
	IES Rusadir	2.38	1.29			
	IES Enrique Nieto	1.95	1.14			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.90	1.28			
	IES Leopoldo Queipo	2.03	1.18			
	Total	2.14	1.27			
Música Drums & Bass	IES Virgen de la Victoria	2.00	1.17	1.441	0.196	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.00	1.25			
	IES Miguel Fernández	2.10	1.21			
	IES Rusadir	2.17	1.30			
	IES Enrique Nieto	1.70	0.97			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.02	1.29			
	IES Leopoldo Queipo	2.11	1.35			
	Total	2.01	1.22			
Música Break the Beats	IES Virgen de la Victoria	2.17	1.38	1.752	0.106	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.17	1.38			
	IES Miguel Fernández	2.60	1.44			
	IES Rusadir	2.43	1.40			
	IES Enrique Nieto	2.25	1.42			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.06	1.32			
	IES Leopoldo Queipo	2.40	1.48			
	Total	2.30	1.41			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Breakdance	IES Virgen de la Victoria	3.10	1.40	1.512	0.171	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.12	1.59			
	IES Miguel Fernández	3.18	1.41			
	IES Rusadir	2.82	1.52			
	IES Enrique Nieto	2.76	1.47			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.75	1.59			
	IES Leopoldo Queipo	2.83	1.47			
	Total	2.95	1.49			
Música Heavy Metal	IES Virgen de la Victoria	2.23	1.25	0.549	0.771	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.13	1.38			
	IES Miguel Fernández	2.12	1.35			
	IES Rusadir	2.25	1.36			
	IES Enrique Nieto	2.12	1.35			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.93	1.29			
	IES Leopoldo Queipo	2.12	1.42			
	Total	2.13	1.34			
Música Nu Metal	IES Virgen de la Victoria	1.68	1.03	0.761	0.601	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.80	1.15			
	IES Miguel Fernández	1.80	1.14			
	IES Rusadir	1.92	1.20			
	IES Enrique Nieto	1.78	1.18			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.74	1.19			
	IES Leopoldo Queipo	1.98	1.25			
	Total	1.81	1.16			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Death Metal	IES Virgen de la Victoria	1.62	1.03	0.947	0.461	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.82	1.25			
	IES Miguel Fernández	1.72	1.09			
	IES Rusadir	1.90	1.25			
	IES Enrique Nieto	1.67	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.76	1.20			
	IES Leopoldo Queipo	1.95	1.28			
	Total	1.77	1.18			
Música Black Metal	IES Virgen de la Victoria	1.65	0.99	1.427	0.202	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.02	1.34			
	IES Miguel Fernández	1.87	1.19			
	IES Rusadir	2.13	1.33			
	IES Enrique Nieto	1.88	1.26			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.84	1.24			
	IES Leopoldo Queipo	1.97	1.39			
	Total	1.90	1.25			
Música Speed Metal	IES Virgen de la Victoria	1.56	0.96	1.592	0.147	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.65	1.09			
	IES Miguel Fernández	1.70	1.09			
	IES Rusadir	1.95	1.22			
	IES Enrique Nieto	1.64	1.17			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.48	1.00			
	IES Leopoldo Queipo	1.75	1.17			
	Total	1.67	1.10			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Grindcore	IES Virgen de la Victoria	1.37	0.83	3.694	0.001*	4>1, 5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.49	0.84			
	IES Miguel Fernández	1.48	0.84			
	IES Rusadir	1.87	1.11			
	IES Enrique Nieto	1.30	0.73			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.53	0.96			
	IES Leopoldo Queipo	1.63	0.97			
	Total	1.51	0.91			
Música Thrash	IES Virgen de la Victoria	1.32	0.74	2.735	0.012*	4>1, 3, 5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.42	0.77			
	IES Miguel Fernández	1.42	0.80			
	IES Rusadir	1.83	1.14			
	IES Enrique Nieto	1.41	0.94			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.51	1.05			
	IES Leopoldo Queipo	1.55	1.00			
	Total	1.48	0.93			
Música Jazz	IES Virgen de la Victoria	2.49	1.14	3.608	0.002*	1, 2>3
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.46	1.32			
	IES Miguel Fernández	1.87	1.05			
	IES Rusadir	2.25	1.14			
	IES Enrique Nieto	2.17	1.21			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.22	1.21			
	IES Leopoldo Queipo	2.02	1.10			
	Total	2.21	1.18			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Blues	IES Virgen de la Victoria	2.26	1.14	2.444	0.024*	2>3
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.35	1.37			
	IES Miguel Fernández	1.80	1.02			
	IES Rusadir	2.29	1.33			
	IES Enrique Nieto	2.03	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.05	1.23			
	IES Leopoldo Queipo	2.09	1.16			
	Total	2.11	1.22			
Música Folk	IES Virgen de la Victoria	1.69	0.99	1.927	0.074	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.75	1.12			
	IES Miguel Fernández	1.70	0.93			
	IES Rusadir	2.04	1.20			
	IES Enrique Nieto	1.52	0.90			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.81	1.20			
	IES Leopoldo Queipo	1.80	1.11			
	Total	1.75	1.07			
Música Country	IES Virgen de la Victoria	1.91	1.09	1.181	0.314	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.84	1.17			
	IES Miguel Fernández	1.79	1.05			
	IES Rusadir	2.14	1.17			
	IES Enrique Nieto	1.73	1.12			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.89	1.24			
	IES Leopoldo Queipo	1.84	1.04			
	Total	1.87	1.13			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Salsa	IES Virgen de la Victoria	2.82	1.14	1.670	0.126	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.84	1.43			
	IES Miguel Fernández	2.67	1.20			
	IES Rusadir	2.87	1.32			
	IES Enrique Nieto	2.39	1.23			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.74	1.26			
	IES Leopoldo Queipo	2.59	1.34			
	Total	2.70	1.27			
Música Soul	IES Virgen de la Victoria	1.90	1.22	5.774	0.000*	4>1, 2, 3, 5, 6, 7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.76	1.05			
	IES Miguel Fernández	1.94	1.09			
	IES Rusadir	2.53	1.52			
	IES Enrique Nieto	1.68	1.00			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.61	0.91			
	IES Leopoldo Queipo	1.92	1.17			
	Total	1.89	1.17			
Música Rumba	IES Virgen de la Victoria	2.40	1.22	3.706	0.001*	2, 4, 7>5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.83	1.43			
	IES Miguel Fernández	2.50	1.28			
	IES Rusadir	2.82	1.38			
	IES Enrique Nieto	2.09	1.26			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.38	1.29			
	IES Leopoldo Queipo	2.68	1.41			
	Total	2.52	1.34			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Reggae	IES Virgen de la Victoria	2.47	1.50	1.234	0.286	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.27	1.50			
	IES Miguel Fernández	2.55	1.46			
	IES Rusadir	2.62	1.46			
	IES Enrique Nieto	2.40	1.45			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.28	1.49			
	IES Leopoldo Queipo	2.74	1.55			
	Total	2.47	1.49			
Música Hip-Hop	IES Virgen de la Victoria	3.67	1.39	2.142	0.047*	2>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	4.11	1.21			
	IES Miguel Fernández	3.75	1.32			
	IES Rusadir	4.00	1.17			
	IES Enrique Nieto	3.62	1.42			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.55	1.45			
	IES Leopoldo Queipo	3.86	1.21			
	Total	3.78	1.33			
Música Ska	IES Virgen de la Victoria	1.90	1.23	2.068	0.050*	4>5
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.96	1.36			
	IES Miguel Fernández	2.04	1.33			
	IES Rusadir	2.44	1.38			
	IES Enrique Nieto	1.79	1.11			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.06	1.36			
	IES Leopoldo Queipo	2.03	1.32			
	Total	2.02	1.31			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Rap	IES Virgen de la Victoria	3.61	1.39	2.242	0.038*	4>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.78	1.42			
	IES Miguel Fernández	3.43	1.39			
	IES Rusadir	3.86	1.28			
	IES Enrique Nieto	3.31	1.55			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.27	1.47			
	IES Leopoldo Queipo	3.59	1.36			
	Total	3.54	1.42			
Música Swing	IES Virgen de la Victoria	1.85	1.07	3.203	0.004*	4>5, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.95	1.25			
	IES Miguel Fernández	1.95	1.04			
	IES Rusadir	2.34	1.34			
	IES Enrique Nieto	1.64	0.98			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.75	1.07			
	IES Leopoldo Queipo	1.86	1.22			
	Total	1.90	1.15			
Bandas sonoras de películas (BSO)	IES Virgen de la Victoria	3.11	1.21	0.997	0.426	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.27	1.46			
	IES Miguel Fernández	3.04	1.37			
	IES Rusadir	2.81	1.38			
	IES Enrique Nieto	3.00	1.38			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.93	1.39			
	IES Leopoldo Queipo	2.97	1.44			
	Total	3.03	1.37			

ESTILOS MUSICALES	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Raï	IES Virgen de la Victoria	1.80	1.30	19.08	0.000*	4, 6 > 1, 2, 3, 5, 7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.28	1.51			
	IES Miguel Fernández	1.80	1.11			
	IES Rusadir	3.41	1.64			
	IES Enrique Nieto	1.97	1.36			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.12	1.62			
	IES Leopoldo Queipo	2.12	1.32			
	Total	2.32	1.52			
Música Reguetón	IES Virgen de la Victoria	3.65	1.63	1.892	0.080	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	4.01	1.54			
	IES Miguel Fernández	3.87	1.56			
	IES Rusadir	4.13	1.33			
	IES Enrique Nieto	3.66	1.67			
	IES Reina Victoria Eugenia	4.16	1.39			
	IES Leopoldo Queipo	4.06	1.42			
	Total	3.92	1.52			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.23. Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales atendiendo a la variable centro.

Los resultados obtenidos arrojaron diferencias significativas en la frecuencia de escucha de los siguientes estilos musicales en función del centro (ver figura 6.19):

- Música del Barroco: los alumnos del IES Leopoldo Queipo escuchan más este tipo de música que los del IES Miguel Fernández e IES Reina Victoria Eugenia.
- Música Clásica: los alumnos del IES Virgen de la Victoria escuchan más este estilo musical que los del IES Reina Victoria Eugenia.

- **Música del Romanticismo:** los alumnos del IES Leopoldo Queipo escuchan con mayor frecuencia este estilo musical que los de los institutos Virgen de la Victoria, Miguel Fernández y Reina Victoria Eugenia.
- **Música Nacionalista:** los alumnos del IES Leopoldo Queipo escuchan más este tipo de música que los de los centros Virgen de la Victoria y Reina Victoria Eugenia.
- **Música Contemporánea:** por un lado, los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria y Juan Antonio Fernández Pérez escuchan más esta música que los del IES Reina Victoria Eugenia. Por otro lado, los alumnos del IES Miguel Fernández escuchan con mayor frecuencia música contemporánea que los alumnos de los institutos Juan Antonio Fernández Pérez, Rusadir, Enrique Nieto, Reina Victoria Eugenia y Leopoldo Queipo.
- **Música de Vanguardia:** son los alumnos del IES Leopoldo Queipo quienes escuchan con mayor frecuencia este estilo musical, aunque no se diferencias de los alumnos del IES Rusadir.
- **Flamenco:** los alumnos del IES Virgen de la Victoria escuchan más este estilo que los alumnos de los institutos Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia.
- **Música Étnica:** por una parte, los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez, Rusadir, Reina Victoria Eugenia y Leopoldo Queipo escuchan con mayor frecuencia este tipo de música que los del IES Miguel Fernández. Por otra parte, los alumnos del IES Rusadir escuchan más a menudo música étnica que los alumnos de los centros Virgen de la Victoria y Enrique Nieto.
- **Música Pop y Música Rock & Roll:** los alumnos de los institutos Virgen de la Victoria y Juan Antonio Fernández Pérez escuchan más estos estilos musicales que los del IES Reina Victoria Eugenia.
- **Música Rhythmic and Blues (R&B):** los alumnos de los centros Virgen de la Victoria y Rusadir escuchan más este tipo de música que los del IES Reina Victoria Eugenia.

- Música Funky: los alumnos del IES Miguel Fernández escuchan más este estilo musical que los del IES Enrique Nieto.
- Música Punk: los alumnos de los institutos Miguel Fernández y Rusadir escuchan con mayor frecuencia este estilo musical que los de los centros Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia.
- Música Tecno: los alumnos del IES Miguel Fernández escuchan más este estilo que los del IES Reina Victoria Eugenia.
- Música Dance: los alumnos del IES Miguel Fernández escuchan más este estilo que los del IES Enrique Nieto.
- Música Bacalao: los alumnos que estudian en el IES Rusadir escuchan más este tipo de música que los del IES Reina Victoria Eugenia.
- Música Grindcore: los alumnos del IES Rusadir escuchan con mayor frecuencia este estilo musical que los de los institutos Virgen de la Victoria y Enrique Nieto.
- Música Thrash: nuevamente, los alumnos del instituto Rusadir escuchan más este estilo musical que los de los centros Virgen de la Victoria, Miguel Fernández y Enrique Nieto.
- Música Jazz: los alumnos del IES Virgen de la Victoria y Juan Antonio Fernández Pérez escuchan con mayor frecuencia este tipo de música que los del IES Miguel Fernández.
- Música Blues: los alumnos del IES Juan Antonio Fernández Pérez escuchan más este estilo musical que los del IES Miguel Fernández.
- Música Soul: son los alumnos del IES Rusadir quienes escuchan con mayor frecuencia este estilo musical.
- Música Rumba: los alumnos de los institutos Juan Antonio Fernández Pérez, Rusadir y Leopoldo Queipo escuchan más este tipo de música que los del IES Enrique Nieto.
- Música Hip-Hop: los alumnos del IES Juan Antonio Fernández Pérez escuchan más este estilo musical que los del IES Reina Victoria Eugenia.

- Música Ska: los alumnos que estudian en el IES Rusadir escuchan más este tipo de música que los del IES Enrique Nieto.
- Música Rap: los alumnos que estudian en el IES Rusadir escuchan más este estilo musical que los del IES Reina Victoria Eugenia.
- Música Swing: los alumnos que estudian en el IES Rusadir escuchan más este tipo de música que los de los institutos Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia.
- Música Rai: son los alumnos de los institutos Rusadir y Reina Victoria Eugenia quienes con mayor frecuencia escuchan este tipo de música.

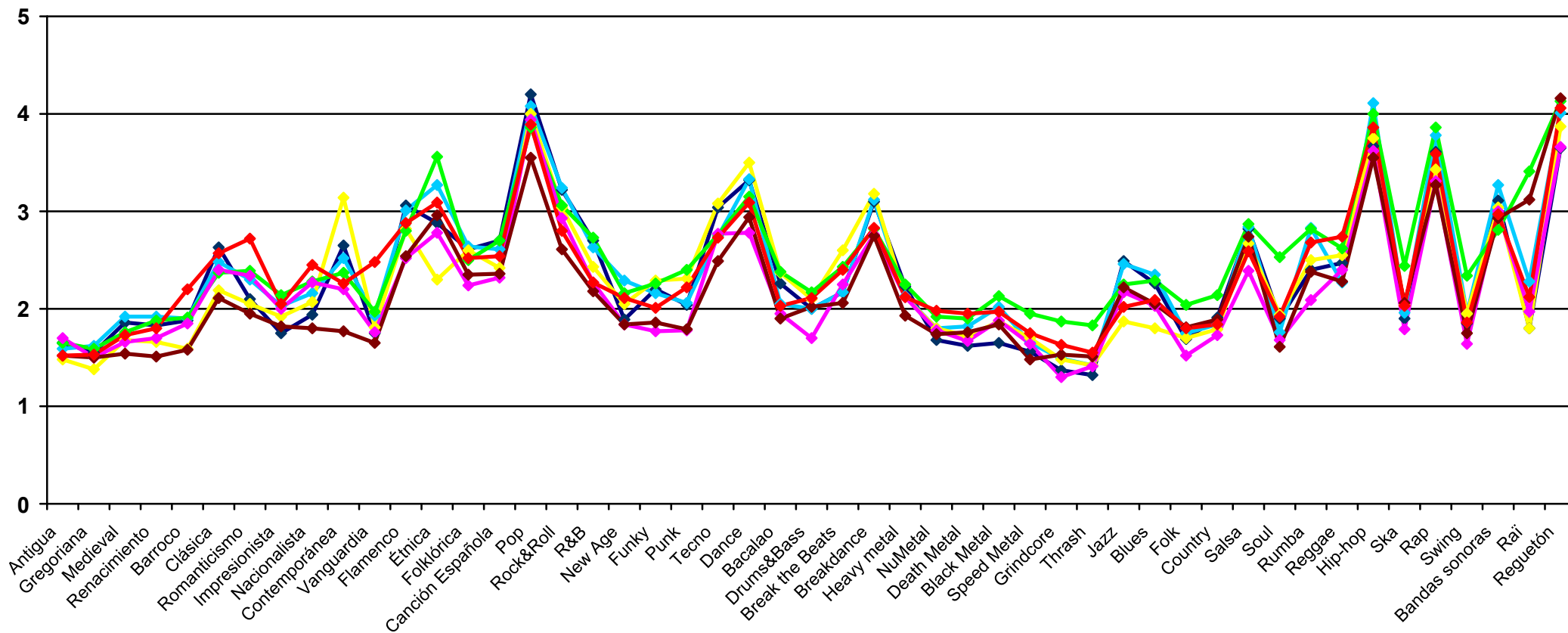


Figura 6.19. Frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del centro.

Como se observa en la siguiente tabla, se realizó un análisis de varianza donde la variable dependiente era cada uno de los distintos estilos musicales y la variable independiente el origen cultural de los alumnos.

ESTILOS MUSICALES	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música anterior a la Edad Media (antigua)	Europeo (1)	1.46	0.81	4.435	0.012*	2>1
	Bereber (2)	1.68	1.06			
	Mixto (3)	1.44	0.78			
	Total	1.59	0.96			
Música Gregoriana	Europeo	1.47	0.83	1.495	0.225	
	Bereber	1.59	0.94			
	Mixto	1.44	0.89			
	Total	1.53	0.89			
Música Medieval	Europeo	1.75	0.96	0.091	0.913	
	Bereber	1.73	1.06			
	Mixto	1.67	1.03			
	Total	1.74	1.02			
Música del Renacimiento	Europeo	1.67	0.90	1.779	0.170	
	Bereber	1.82	1.10			
	Mixto	1.67	1.17			
	Total	1.75	1.03			
Música del Barroco	Europeo	1.75	1.07	2.667	0.070	
	Bereber	1.92	1.16			
	Mixto	1.58	0.89			
	Total	1.83	1.12			
Música Clásica	Europeo	2.38	1.21	1.136	0.322	
	Bereber	2.43	1.30			
	Mixto	2.09	1.18			
	Total	2.39	1.26			
Música del Romanticismo	Europeo	2.06	1.15	5.087	0.006*	2>1
	Bereber	2.36	1.30			
	Mixto	2.50	1.39			
	Total	2.25	1.26			
Música Impresionista	Europeo	1.78	1.00	5.048	0.007*	2>1
	Bereber	2.07	1.23			
	Mixto	1.81	1.23			
	Total	1.95	1.15			
Música Nacionalista	Europeo	1.94	1.07	5.040	0.007*	2>1
	Bereber	2.25	1.30			
	Mixto	2.20	1.14			
	Total	2.13	1.21			

ESTILOS MUSICALES	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Contemporánea	Europeo	2.54	1.43	1.522	0.219	
	Berber	2.35	1.39			
	Mixto	2.55	1.41			
	Total	2.43	1.41			
Música de Vanguardia	Europeo	1.78	1.06	2.169	0.115	
	Berber	1.97	1.24			
	Mixto	2.02	1.48			
	Total	1.90	1.19			
Flamenco	Europeo	2.76	1.31	0.514	0.599	
	Berber	2.85	1.34			
	Mixto	2.70	1.46			
	Total	2.81	1.33			
Música Étnica	Europeo	2.26	1.22	65.920	0.000*	2>1, 3
	Berber	3.47	1.34			
	Mixto	2.63	1.43			
	Total	2.95	1.42			
Música Folklórica (de origen popular)	Europeo	2.48	1.29	1.434	0.239	
	Berber	2.54	1.33			
	Mixto	2.14	1.35			
	Total	2.50	1.32			
Canción Española (coplas, etc.)	Europeo	2.48	1.18	3.119	0.045*	2>3
	Berber	2.59	1.38			
	Mixto	2.02	1.16			
	Total	2.52	1.29			
Música Pop	Europeo	4.01	1.11	1.110	0.330	
	Berber	3.91	1.18			
	Mixto	3.73	1.33			
	Total	3.94	1.16			
Música Rock and Roll	Europeo	3.23	1.29	7.574	0.001*	1>2
	Berber	2.85	1.32			
	Mixto	2.66	1.40			
	Total	2.99	1.33			
Música Rhythmic and Blues (R & B)	Europeo	2.39	1.20	7.885	0.000*	1,2> 3
	Berber	2.58	1.39			
	Mixto	1.67	1.17			
	Total	2.46	1.32			
Música New Age	Europeo	1.87	1.06	4.271	0.014*	2>1
	Berber	2.14	1.31			
	Mixto	1.79	1.20			
	Total	2.02	1.22			

ESTILOS MUSICALES	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Funky	Europeo	2.18	1.26	1.498	0.224	
	Bereber	2.01	1.20			
	Mixto	2.11	1.40			
	Total	2.08	1.24			
Música Punk	Europeo	2.13	1.22	0.809	0.446	
	Bereber	2.03	1.21			
	Mixto	2.26	1.50			
	Total	2.08	1.23			
Música Tecno	Europeo	3.01	1.36	5.553	0.004*	1>2
	Bereber	2.64	1.38			
	Mixto	2.94	1.49			
	Total	2.80	1.39			
Música Dance	Europeo	3.31	1.42	2.246	0.107	
	Bereber	3.08	1.43			
	Mixto	3.03	1.51			
	Total	3.17	1.43			
Música Bacalao	Europeo	2.08	1.29	1.399	0.248	
	Bereber	2.20	1.26			
	Mixto	1.88	1.32			
	Total	2.14	1.27			
Música Drums & Bass	Europeo	1.85	1.09	4.915	0.008*	2>1, 3
	Bereber	2.14	1.30			
	Mixto	1.82	1.19			
	Total	2.01	1.22			
Música Break the Beats	Europeo	2.30	1.42	0.214	0.807	
	Bereber	2.31	1.41			
	Mixto	2.14	1.35			
	Total	2.30	1.41			
Música Breakdance	Europeo	3.08	1.46	1.601	0.203	
	Bereber	2.86	1.50			
	Mixto	2.91	1.65			
	Total	2.95	1.49			
Música Heavy Metal	Europeo	2.35	1.40	9.083	0.000*	1, 3>2
	Bereber	1.93	1.23			
	Mixto	2.50	1.65			
	Total	2.13	1.34			
Música Nu Metal	Europeo	1.82	1.22	1.963	0.141	
	Bereber	1.76	1.08			
	Mixto	2.17	1.46			
	Total	1.81	1.16			

ESTILOS MUSICALES	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Death Metal	Europeo	1.78	1.23	0.976	0.377	
	Bereber	1.73	1.13			
	Mixto	2.02	1.35			
	Total	1.77	1.18			
Música Black Metal	Europeo	1.85	1.24	0.297	0.743	
	Bereber	1.93	1.25			
	Mixto	1.91	1.31			
	Total	1.90	1.25			
Música Speed Metal	Europeo	1.72	1.18	0.482	0.618	
	Bereber	1.64	1.04			
	Mixto	1.61	1.10			
	Total	1.67	1.10			
Música Grindcore	Europeo	1.41	0.82	3.016	0.050*	2>1
	Bereber	1.59	0.97			
	Mixto	1.44	0.82			
	Total	1.51	0.91			
Música Thrash	Europeo	1.40	0.88	1.680	0.187	
	Bereber	1.53	0.96			
	Mixto	1.54	0.90			
	Total	1.48	0.93			
Música Jazz	Europeo	2.21	1.17	0.008	0.992	
	Bereber	2.21	1.19			
	Mixto	2.23	1.18			
	Total	2.21	1.18			
Música Blues	Europeo	2.07	1.14	1.655	0.192	
	Bereber	2.18	1.27			
	Mixto	1.82	1.24			
	Total	2.11	1.22			
Música Folk	Europeo	1.67	0.97	1.166	0.312	
	Bereber	1.80	1.10			
	Mixto	1.79	1.36			
	Total	1.75	1.07			
Música Country	Europeo	1.79	1.09	1.221	0.296	
	Bereber	1.93	1.16			
	Mixto	1.81	1.04			
	Total	1.87	1.13			
Música Salsa	Europeo	2.69	1.22	1.811	0.164	
	Bereber	2.75	1.30			
	Mixto	2.32	1.34			
	Total	2.70	1.27			

ESTILOS MUSICALES	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Soul	Europeo	1.81	1.09	1.427	0.241	
	Bereber	1.96	1.22			
	Mixto	1.79	1.20			
	Total	1.89	1.17			
Música Rumba	Europeo	2.38	1.26	2.514	0.082	
	Bereber	2.62	1.37			
	Mixto	2.47	1.48			
	Total	2.52	1.34			
Música Reggae	Europeo	2.52	1.47	0.690	0.502	
	Bereber	2.46	1.49			
	Mixto	2.20	1.66			
	Total	2.47	1.49			
Música Hip-Hop	Europeo	3.63	1.35	4.310	0.014*	2>1, 3
	Bereber	3.92	1.29			
	Mixto	3.52	1.52			
	Total	3.78	1.33			
Música Ska	Europeo	1.81	1.17	6.773	0.001*	2>1
	Bereber	2.19	1.37			
	Mixto	1.88	1.36			
	Total	2.02	1.31			
Música Rap	Europeo	3.32	1.43	5.997	0.003*	2>1
	Bereber	3.71	1.38			
	Mixto	3.41	1.55			
	Total	3.54	1.42			
Música Swing	Europeo	1.72	1.02	4.785	0.009*	2>1
	Bereber	2.01	1.19			
	Mixto	2.00	1.45			
	Total	1.90	1.15			
Bandas sonoras de películas (BSO)	Europeo	3.23	1.32	4.737	0.009*	1>2
	Bereber	2.89	1.40			
	Mixto	2.90	1.33			
	Total	3.03	1.37			
Música Raï	Europeo	1.63	1.07	54.766	0.000*	2>1, 3
	Bereber	2.83	1.61			
	Mixto	2.06	1.36			
	Total	2.32	1.52			
Música Reguetón	Europeo	3.68	1.61	7.305	0.001*	2>1, 3
	Bereber	4.12	1.41			
	Mixto	3.58	1.67			
	Total	3.92	1.52			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.24. Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales según la variable origen cultural.

El análisis de varianza puso de manifiesto diferencias significativas en la frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales atendiendo a la variable origen cultural. Seguidamente se describen dichas diferencias (ver figura 6.20).

- Los alumnos de origen cultural europeo, en mayor medida que los de origen bereber, escuchan Rock & Roll, Tecno y música perteneciente a Bandas sonoras de películas.
- Por otra parte, los alumnos tanto de origen europeo como bereber escuchan más que los de origen mixto música Rhythmic and Blues.
- Los alumnos de origen cultural bereber escuchan con más frecuencia que los de origen europeo los siguientes estilos musicales: música Antigua, música del Romanticismo, música Impresionista, música Nacionalista, New Age, Grindcore, Ska, Rap y Swing.
- Los alumnos de origen bereber escuchan en mayor medida que los de origen mixto Canción española.
- También, los alumnos de origen bereber se diferencian de los de origen europeo y mixto por escuchar más música Étnica, Drums & Bass, Hip-Hop, Raï y Reguetón.
- Para finalizar, los alumnos de origen europeo y mixto escuchan más Heavy Metal que los de origen bereber.

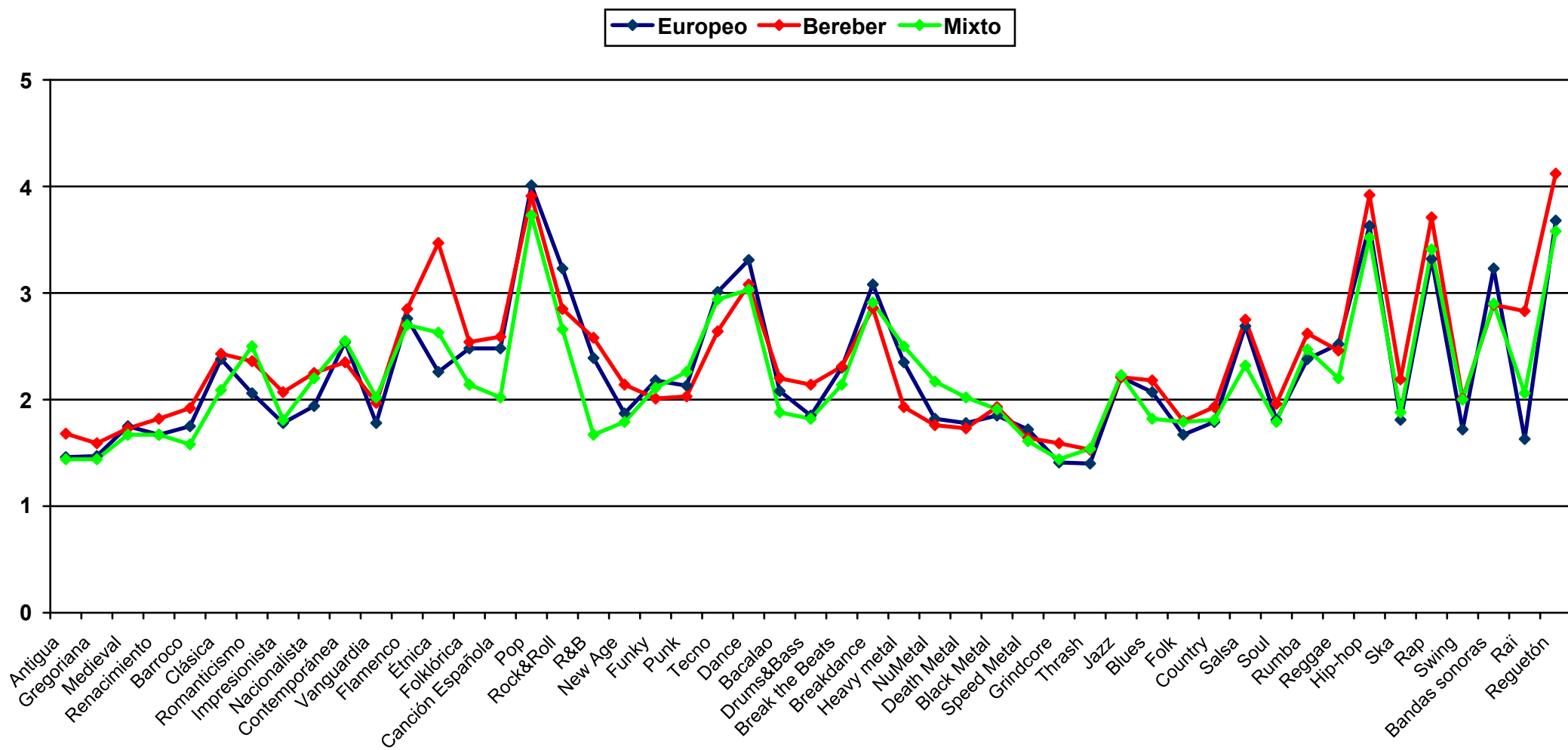


Figura 6.20. Frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del origen cultural de los participantes.

El análisis de varianza llevado a cabo para determinar la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del curso se muestra en la tabla 6.25.

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música anterior a la Edad Media (antigua)	1º	1.65	1.06	0.757	0.518	
	2º	1.60	0.92			
	3º	1.60	0.98			
	4º	1.49	0.87			
	Total	1.59	0.96			
Música Gregoriana	1º	1.52	0.98	0.499	0.683	
	2º	1.59	0.93			
	3º	1.55	0.87			
	4º	1.47	0.78			
	Total	1.53	0.89			
Música Medieval	1º	1.81	1.10	0.864	0.460	
	2º	1.77	1.00			
	3º	1.72	1.04			
	4º	1.64	0.92			
	Total	1.74	1.02			
Música del Renacimiento	1º	1.91	1.14	2.925	0.033*	1º>4º
	2º	1.65	0.92			
	3º	1.82	1.11			
	4º	1.62	0.92			
	Total	1.75	1.03			
Música del Barroco	1º	1.93	1.24	1.584	0.192	
	2º	1.68	1.02			
	3º	1.89	1.11			
	4º	1.83	1.08			
	Total	1.83	1.12			
Música Clásica	1º	2.33	1.34	1.117	0.341	
	2º	2.42	1.29			
	3º	2.31	1.19			
	4º	2.54	1.22			
	Total	2.39	1.26			
Música del Romanticismo	1º	2.48	1.32	9.586	0.000*	1, 2º>3º, 4º
	2º	2.53	1.37			
	3º	2.01	1.12			
	4º	1.96	1.10			
	Total	2.25	1.26			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Impresionista	1º	2.34	1.33	12.277	0.000*	1º>3º, 4º 2º>4º
	2º	2.05	1.13			
	3º	1.74	1.00			
	4º	1.66	1.02			
	Total	1.95	1.15			
Música Nacionalista	1º	2.41	1.40	5.662	0.001*	1º>3º, 4º
	2º	2.21	1.17			
	3º	1.94	1.10			
	4º	1.95	1.10			
	Total	2.13	1.21			
Música Contemporánea	1º	2.61	1.47	8.559	0.000*	1º, 2º>4º 2º>3º
	2º	2.78	1.50			
	3º	2.24	1.28			
	4º	2.10	1.28			
	Total	2.43	1.41			
Música de Vanguardia	1º	2.00	1.25	1.553	0.200	
	2º	1.92	1.22			
	3º	1.74	0.99			
	4º	1.94	1.30			
	Total	1.90	1.19			
Flamenco	1º	2.87	1.45	0.971	0.406	
	2º	2.72	1.30			
	3º	2.74	1.31			
	4º	2.93	1.27			
	Total	2.81	1.33			
Música Étnica	1º	2.96	1.52	1.161	0.324	
	2º	2.95	1.40			
	3º	2.81	1.44			
	4º	3.10	1.32			
	Total	2.95	1.42			
Música Folklórica (de origen popular)	1º	2.70	1.43	1.889	0.130	
	2º	2.45	1.25			
	3º	2.37	1.26			
	4º	2.48	1.32			
	Total	2.50	1.32			
Canción Española (coplas, etc.)	1º	2.79	1.44	3.435	0.017*	1º>3º
	2º	2.49	1.25			
	3º	2.37	1.24			
	4º	2.44	1.21			
	Total	2.52	1.29			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Pop	1º	4.04	1.18	1.358	0.255	
	2º	3.85	1.13			
	3º	3.86	1.21			
	4º	4.02	1.11			
	Total	3.94	1.16			
Música Rock and Roll	1º	3.24	1.33	4.538	0.004*	1º>4º
	2º	3.08	1.33			
	3º	2.90	1.33			
	4º	2.73	1.27			
	Total	2.99	1.33			
Música Rhythmic and Blues (R & B)	1º	2.46	1.42	0.067	0.977	
	2º	2.42	1.24			
	3º	2.46	1.34			
	4º	2.49	1.30			
	Total	2.46	1.32			
Música New Age	1º	2.16	1.37	1.408	0.239	
	2º	1.98	1.14			
	3º	2.04	1.17			
	4º	1.88	1.19			
	Total	2.02	1.22			
Música Funky	1º	2.21	1.33	1.772	0.151	
	2º	2.17	1.23			
	3º	1.99	1.20			
	4º	1.95	1.17			
	Total	2.08	1.24			
Música Punk	1º	2.22	1.38	2.347	0.072	
	2º	2.09	1.15			
	3º	2.13	1.27			
	4º	1.87	1.06			
	Total	2.08	1.23			
Música Tecno	1º	2.79	1.45	0.227	0.878	
	2º	2.74	1.29			
	3º	2.86	1.43			
	4º	2.81	1.39			
	Total	2.80	1.39			
Música Dance	1º	3.41	1.35	2.491	0.059	
	2º	3.08	1.46			
	3º	3.16	1.42			
	4º	3.00	1.49			
	Total	3.17	1.43			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Bacalao	1º	2.17	1.33	1.591	0.190	
	2º	2.00	1.17			
	3º	2.11	1.28			
	4º	2.30	1.30			
	Total	2.14	1.27			
Música Drums & Bass	1º	2.11	1.31	1.092	0.352	
	2º	1.89	1.16			
	3º	2.06	1.26			
	4º	1.97	1.15			
	Total	2.01	1.22			
Música Break the Beats	1º	2.29	1.43	0.198	0.898	
	2º	2.36	1.45			
	3º	2.25	1.41			
	4º	2.28	1.35			
	Total	2.30	1.41			
Música Breakdance	1º	3.07	1.45	0.646	0.586	
	2º	2.95	1.57			
	3º	2.91	1.50			
	4º	2.85	1.45			
	Total	2.95	1.49			
Música Heavy Metal	1º	2.27	1.39	2.548	0.055	
	2º	2.23	1.35			
	3º	2.11	1.37			
	4º	1.89	1.20			
	Total	2.13	1.34			
Música Nu Metal	1º	1.93	1.26	1.323	0.266	
	2º	1.71	1.10			
	3º	1.74	1.06			
	4º	1.85	1.22			
	Total	1.81	1.16			
Música Death Metal	1º	1.96	1.37	2.233	0.083	
	2º	1.67	1.05			
	3º	1.76	1.17			
	4º	1.67	1.11			
	Total	1.77	1.18			
Música Black Metal	1º	2.09	1.37	2.176	0.090	
	2º	1.88	1.19			
	3º	1.86	1.25			
	4º	1.74	1.17			
	Total	1.90	1.25			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Speed Metal	1º	1.86	1.27	3.502	0.015*	1º>4º
	2º	1.69	1.10			
	3º	1.64	1.03			
	4º	1.47	0.96			
	Total	1.67	1.10			
Música Grindcore	1º	1.67	1.06	2.969	0.031*	1º>4º
	2º	1.55	0.95			
	3º	1.45	0.81			
	4º	1.39	0.77			
	Total	1.51	0.91			
Música Thrash	1º	1.63	1.07	1.898	0.129	
	2º	1.45	0.86			
	3º	1.42	0.81			
	4º	1.43	0.97			
	Total	1.48	0.93			
Música Jazz	1º	2.35	1.27	2.047	0.106	
	2º	2.28	1.17			
	3º	2.06	1.12			
	4º	2.17	1.16			
	Total	2.21	1.18			
Música Blues	1º	2.22	1.34	1.279	0.281	
	2º	2.18	1.24			
	3º	1.98	1.13			
	4º	2.10	1.15			
	Total	2.11	1.22			
Música Folk	1º	1.88	1.17	1.983	0.115	
	2º	1.76	1.06			
	3º	1.60	0.94			
	4º	1.77	1.08			
	Total	1.75	1.07			
Música Country	1º	2.03	1.24	2.204	0.086	
	2º	1.94	1.17			
	3º	1.75	1.04			
	4º	1.78	1.04			
	Total	1.87	1.13			
Música Salsa	1º	2.80	1.36	0.996	0.394	
	2º	2.74	1.19			
	3º	2.57	1.28			
	4º	2.71	1.26			
	Total	2.70	1.27			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Soul	1º	2.05	1.33	1.485	0.217	
	2º	1.79	1.07			
	3º	1.88	1.17			
	4º	1.85	1.08			
	Total	1.89	1.17			
Música Rumba	1º	2.65	1.40	0.840	0.472	
	2º	2.51	1.27			
	3º	2.47	1.38			
	4º	2.43	1.30			
	Total	2.52	1.34			
Música Reggae	1º	2.34	1.53	1.534	0.204	
	2º	2.37	1.46			
	3º	2.52	1.49			
	4º	2.66	1.47			
	Total	2.47	1.49			
Música Hip-Hop	1º	3.84	1.28	2.084	0.101	
	2º	3.85	1.34			
	3º	3.87	1.30			
	4º	3.55	1.38			
	Total	3.78	1.33			
Música Ska	1º	2.10	1.39	1.246	0.292	
	2º	2.08	1.28			
	3º	2.05	1.37			
	4º	1.85	1.16			
	Total	2.02	1.31			
Música Rap	1º	3.63	1.42	3.217	0.022*	2º, 3º>4º
	2º	3.64	1.39			
	3º	3.64	1.41			
	4º	3.23	1.44			
	Total	3.54	1.42			
Música Swing	1º	2.06	1.24	1.554	0.199	
	2º	1.89	1.15			
	3º	1.81	1.04			
	4º	1.83	1.16			
	Total	1.90	1.15			
Bandas sonoras de películas (BSO)	1º	3.00	1.47	0.236	0.871	
	2º	3.08	1.37			
	3º	2.97	1.38			
	4º	3.05	1.26			
	Total	3.03	1.37			

ESTILOS MUSICALES	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Raï	1º	2.20	1.52	2.881	0.035*	4º>3º
	2º	2.29	1.51			
	3º	2.19	1.43			
	4º	2.63	1.61			
	Total	2.32	1.52			
Música Reguetón	1º	3.79	1.59	2.046	0.106	
	2º	3.77	1.61			
	3º	3.99	1.49			
	4º	4.14	1.37			
	Total	3.92	1.52			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.25. Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales por curso.

El ANOVA mostró diferencias significativas según el curso en la frecuencia de escucha de distintos estilos musicales. A continuación se describen dichos efectos (ver figura 6.21).

- Los alumnos de primer curso escuchan más que los de tercero Canción española.
- También, los alumnos de primero escuchan más que los de cuarto música del Renacimiento, Rock & Roll, Speed Metal y Grindcore.
- Los alumnos de primero escuchan en mayor medida, frente a los de tercer y cuarto curso, música Nacionalista.
- Los alumnos de primero y segundo escuchan más que los de tercero y cuarto música del Romanticismo.
- Los alumnos de primero escuchan más música Impresionista que los de tercero y cuarto, siendo también los alumnos de segundo los que escuchan más este tipo de música frente a los de cuarto.
- La música Contemporánea es más escuchada por los alumnos de primero y segundo frente a los de cuarto, así como por parte de los de segundo frente a los de tercer curso.
- El Rap es más escuchado por los alumnos de segundo y tercero frente a los de cuarto curso.

- Por último, la música Raï suele ser más escuchada por los alumnos de cuarto que de tercero.

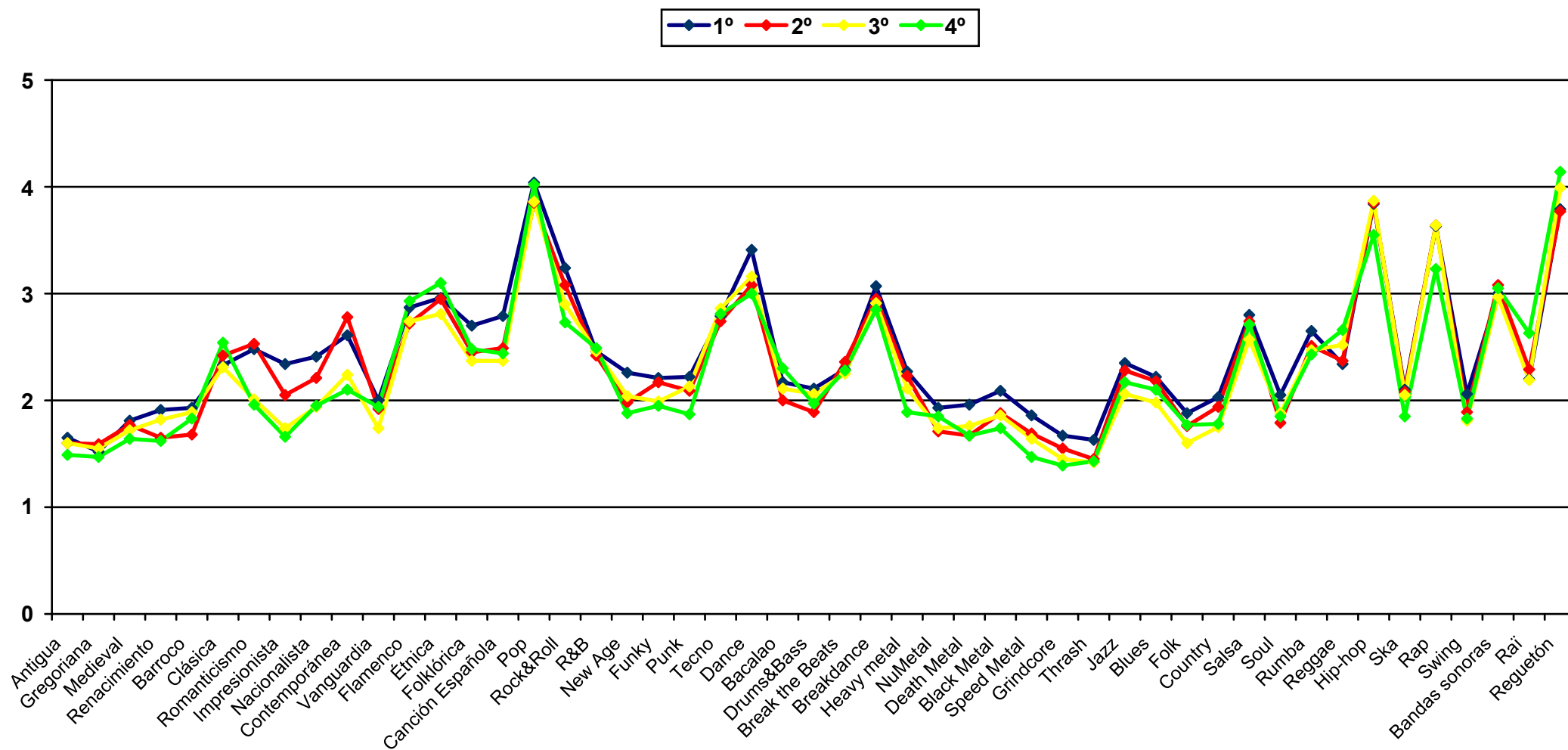


Figura 6.21. Frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del curso.

6.2.2. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN INFORMAL EN LA PREFERENCIA DE ESCUCHA DE LOS ESTILOS MUSICALES

En este subepígrafe se presentan los resultados de los análisis realizados en el segundo bloque de categorías de que consta el cuestionario de preferencias del estilo musical. Así, se analizará la influencia que ejercen la televisión, la radio, las revistas juveniles, la familia, los amigos, los lugares públicos e Internet en la frecuencia de escucha de los mismos. En la tabla 6.25 se pueden observar los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems que conforman esta categoría del cuestionario.

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Item 2.3						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La televisión.	73 10.9%	55 8.2%	124 18.6%	204 30.6%	211 31.6%	0 0.0%
Item 2.4						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La radio.	130 19.5%	69 10.3%	123 18.4%	177 26.5%	167 25.0%	1 0.1%
Item 2.5						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Las revistas, libros, prensa.	236 35.4%	103 15.4%	113 16.9%	116 17.4%	96 14.4%	3 0.4%
Item 2.6						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La familia.	172 25.8%	100 15.0%	176 26.4%	107 16.0%	110 16.5%	2 0.3%
Item 2.7						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Los amigos.	70 10.5%	55 8.2%	104 15.6%	204 30.6%	232 34.8%	2 0.3%
Item 2.8						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...	108 16.2%	71 10.6%	197 29.5%	143 21.4%	142 21.3%	6 0.9%

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Item 2.9.						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La música que “te bajas” de Internet	197 29.5%	55 8.2%	79 11.8%	110 16.5%	225 33.7%	1 0.1%

Tabla 6.25. Frecuencias y porcentajes en los ítems sobre influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Los porcentajes más altos que dieron los estudiantes a los ítems sobre influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales son los que se muestran a continuación.

- El 31.6% de los alumnos manifiesta que lo que ven por la televisión les influye siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- El 26.5% de los alumnos indica que lo que escuchan por la radio les influye casi siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- Por su parte, el 35.4% de los alumnos señala que lo que leen en las revistas, libros o prensa no les influye nunca a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- El 26.4% de los alumnos dice que los gustos de la familia les influye a veces a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- El 34.8% de los alumnos pone de relieve que la música que escuchan con sus amigos les influye siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- El 29.5% de los alumnos manifiestan que lo que escuchan en lugares públicos (recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...) les influye a veces a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.
- Por último, el 33.7% de los alumnos muestra que la música que se bajan de Internet les influye siempre a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

El análisis de varianza en función de la variable sexo se puede consultar en la siguiente tabla.

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 2.3	Hombre	3.36	1.36	28.555	0.000*
	Mujer	3.89	1.18		
	Total	3.63	1.29		
Item 2.4	Hombre	3.00	1.46	21.175	0.000*
	Mujer	3.51	1.38		
	Total	3.26	1.44		
Item 2.5	Hombre	2.29	1.42	26.030	0.000*
	Mujer	2.87	1.47		
	Total	2.59	1.47		
Item 2.6	Hombre	2.78	1.45	0.391	0.532
	Mujer	2.85	1.35		
	Total	2.82	1.40		
Item 2.7	Hombre	3.58	1.37	5.623	0.018*
	Mujer	3.82	1.22		
	Total	3.71	1.30		
Item 2.8	Hombre	3.13	1.38	1.979	0.160
	Mujer	3.28	1.29		
	Total	3.21	1.33		
Item 2.9	Hombre	3.35	1.58	7.971	0.005*
	Mujer	2.99	1.70		
	Total	3.16	1.66		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.26. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del sexo.

Los resultados revelan que a las chicas les influye más, a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta, lo que ven por la televisión, lo que escuchan por la radio, lo que leen en las revistas juveniles y lo que aprenden con los amigos; mientras que a los chicos les influye más la música que se bajan de Internet, tal y como se aprecia en la figura 6.22.

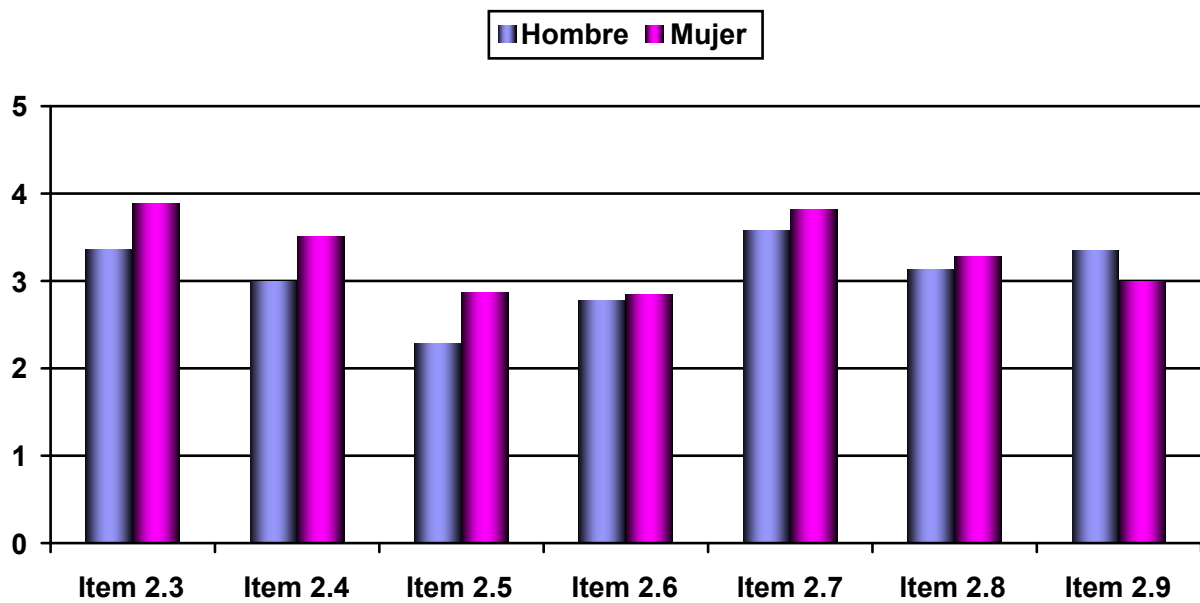


Figura 6.22. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según el sexo de los alumnos.

En la tabla 6.27 se muestran los datos derivados del ANOVA realizado en función de la variable centro.

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.3	IES Virgen de la Victoria (1)	3.59	1.24	2.341	0.030*	4>5, 7
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	3.73	1.46			
	IES Miguel Fernández (3)	3.65	1.28			
	IES Rusadir (4)	4.07	1.14			
	IES Enrique Nieto (5)	3.44	1.22			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	3.56	1.28			
	IES Leopoldo Queipo (7)	3.45	1.37			
Total		3.63	1.29			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.4	IES Virgen de la Victoria	3.45	1.38	1.277	0.266	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.21	1.64			
	IES Miguel Fernández	3.23	1.43			
	IES Rusadir	3.51	1.38			
	IES Enrique Nieto	3.26	1.37			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.02	1.50			
	IES Leopoldo Queipo	3.17	1.35			
Total	3.26	1.44				
Item 2.5	IES Virgen de la Victoria	2.40	1.33	1.392	0.215	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.69	1.62			
	IES Miguel Fernández	2.69	1.49			
	IES Rusadir	2.86	1.49			
	IES Enrique Nieto	2.65	1.47			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.35	1.51			
	IES Leopoldo Queipo	2.54	1.37			
Total	2.59	1.47				
Item 2.6	IES Virgen de la Victoria	2.72	1.36	2.379	0.028*	4>5, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.83	1.47			
	IES Miguel Fernández	2.79	1.32			
	IES Rusadir	3.30	1.61			
	IES Enrique Nieto	2.62	1.27			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.64	1.40			
	IES Leopoldo Queipo	2.93	1.33			
Total	2.82	1.40				

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.7	IES Virgen de la Victoria	3.80	1.16	3.997	0.001*	1, 2, 3, 4>6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.81	1.36			
	IES Miguel Fernández	3.88	1.21			
	IES Rusadir	4.03	1.24			
	IES Enrique Nieto	3.50	1.25			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.23	1.48			
	IES Leopoldo Queipo	3.72	1.27			
Total	3.71	1.30				
Item 2.8	IES Virgen de la Victoria	3.19	1.21	0.520	0.793	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	3.16	1.45			
	IES Miguel Fernández	3.31	1.41			
	IES Rusadir	3.39	1.29			
	IES Enrique Nieto	3.09	1.27			
	IES Reina Victoria Eugenia	3.18	1.37			
	IES Leopoldo Queipo	3.14	1.35			
Total	3.21	1.33				
Item 2.9	IES Virgen de la Victoria	2.97	1.66	3.000	0.007*	3>2
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.87	1.85			
	IES Miguel Fernández	3.60	1.57			
	IES Rusadir	3.04	1.65			
	IES Enrique Nieto	3.17	1.61			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.94	1.58			
	IES Leopoldo Queipo	3.52	1.56			
Total	3.16	1.66				

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.27. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según la variable centro.

Los resultados fueron significativos en función del centro en los ítems 2.3, 2.6, 2.7 y 2.9, mostrando los siguientes efectos:

- Ítem 2.3: a los alumnos del IES Rusadir les influye más, a la hora de escuchar o comprar música, la televisión que a los alumnos de los institutos Enrique Nieto y Leopoldo Queipo.
- Ítem 2.6: a los alumnos del IES Rusadir les influye más, a la hora de escuchar o comprar música, la familia que a los alumnos del Enrique Nieto y Reina Victoria Eugenia.
- Ítem 2.7: a los alumnos de los centros IES Virgen de la Victoria, Juan Antonio Fernández Pérez, Miguel Fernández y Rusadir les influye más, a la hora de escuchar o comprar música, los amigos que a los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia.
- Ítem 2.9: por último, a los alumnos del IES Miguel Fernández le influye más, a la hora de escuchar o comprar música, Internet que a los alumnos del Juan Antonio Fernández Pérez.

Para una mejor visualización de los resultados se presenta la siguiente figura.

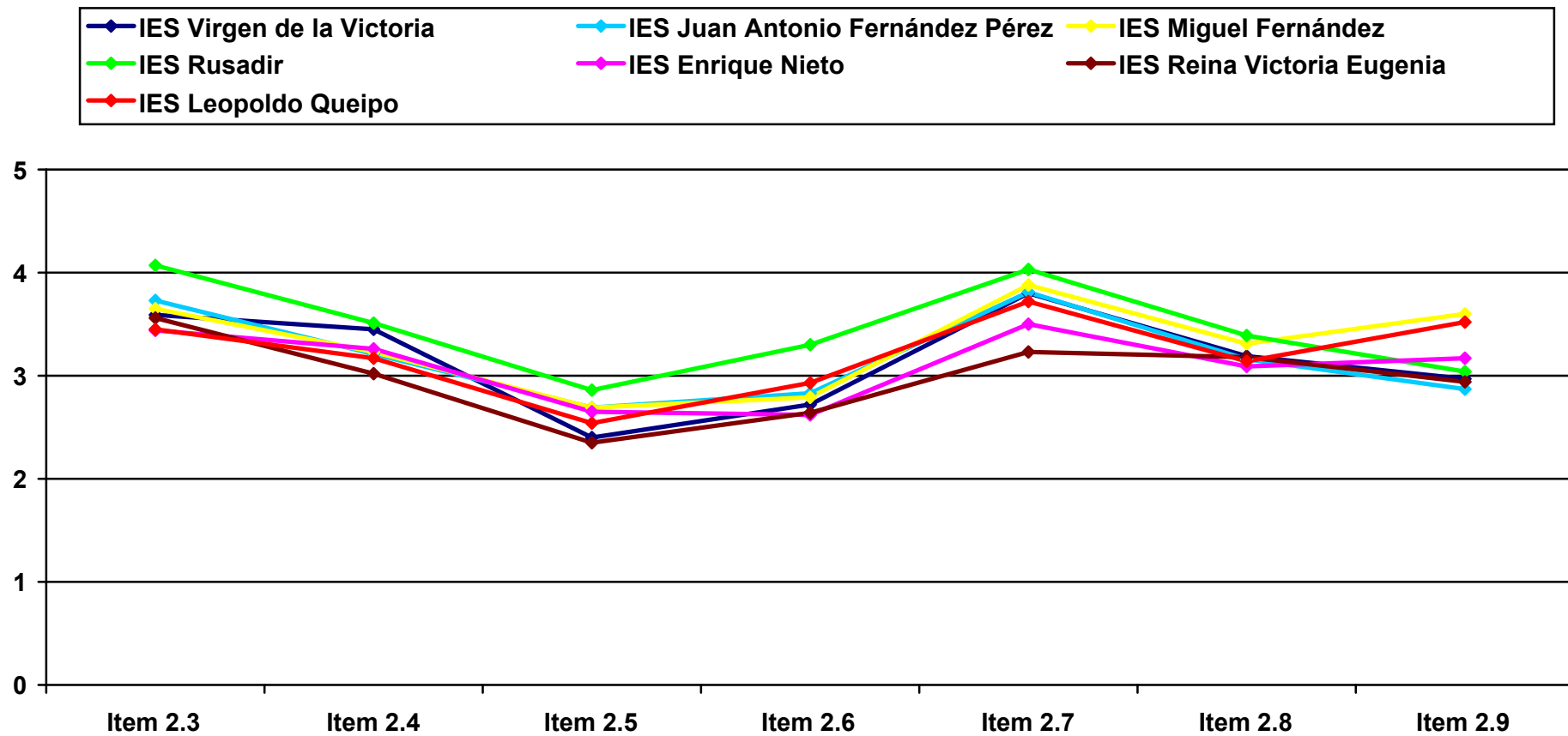


Figura 6.23. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales por centro.

Igualmente, se analizó la influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función de la variable origen cultural (ver tabla 6.28).

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.3	Europeo (1)	3.48	1.30	4.336	0.013*	2>1
	Bereber (2)	3.76	1.26			
	Mixto (3)	3.41	1.53			
	Total	3.63	1.29			
Item 2.4	Europeo	3.21	1.42	0.403	0.668	
	Bereber	3.31	1.44			
	Mixto	3.17	1.60			
	Total	3.26	1.44			
Item 2.5	Europeo	2.55	1.44	0.549	0.578	
	Bereber	2.64	1.48			
	Mixto	2.41	1.59			
	Total	2.59	1.47			
Item 2.6	Europeo	2.80	1.29	0.061	0.941	
	Bereber	2.84	1.46			
	Mixto	2.82	1.64			
	Total	2.82	1.40			
Item 2.7	Europeo	3.69	1.25	0.214	0.807	
	Bereber	3.73	1.31			
	Mixto	3.58	1.59			
	Total	3.71	1.30			
Item 2.8	Europeo	3.24	1.32	0.907	0.404	
	Bereber	3.21	1.33			
	Mixto	2.90	1.52			
	Total	3.21	1.33			
Item 2.9	Europeo	3.58	1.54	14.251	0.000*	1>2
	Bereber	2.88	1.66			
	Mixto	3.00	1.85			
	Total	3.16	1.66			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.28. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función de la variable origen cultural.

Los resultados del análisis de varianza fueron significativos para los efectos principales de la Televisión e Internet. Así, las comparaciones post-hoc, a través de la prueba Tukey, muestran que a los alumnos de origen bereber les

influye más que a los alumnos de origen europeo, a la hora de escuchar o comprar música, la televisión. Por otra parte, a estos últimos les influye más que a los primeros, Internet (ver figura 6.24).

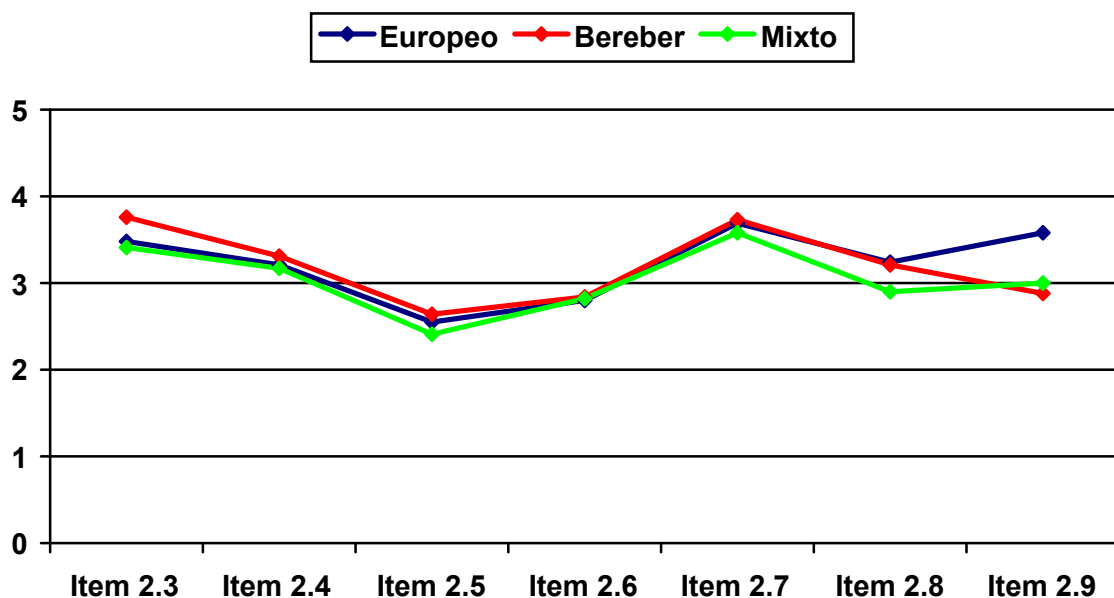


Figura 6.24. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según el origen cultural de los participantes.

La media y desviación típica de la influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función de la variable curso así como los datos derivados del análisis de varianza y las comparaciones post-hoc se presentan en la siguiente tabla.

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.3	1º	3.84	1.27	1.979	0.116	
	2º	3.53	1.34			
	3º	3.60	1.31			
	4º	3.56	1.25			
	Total	3.63	1.29			
Item 2.4	1º	3.31	1.47	2.854	0.037*	4º>2º
	2º	2.99	1.46			
	3º	3.36	1.40			
	4º	3.41	1.42			
	Total	3.26	1.44			

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.5	1º	2.67	1.51	1.811	0.144	
	2º	2.41	1.45			
	3º	2.75	1.50			
	4º	2.51	1.41			
	Total	2.59	1.47			
Item 2.6	1º	2.93	1.48	0.809	0.489	
	2º	2.88	1.45			
	3º	2.72	1.30			
	4º	2.76	1.38			
	Total	2.82	1.40			
Item 2.7	1º	3.53	1.39	1.783	0.149	
	2º	3.68	1.37			
	3º	3.79	1.21			
	4º	3.83	1.22			
	Total	3.71	1.30			
Item 2.8	1º	3.06	1.36	1.510	0.211	
	2º	3.13	1.34			
	3º	3.34	1.34			
	4º	3.29	1.28			
	Total	3.21	1.33			
Item 2.9	1º	3.27	1.68	3.500	0.015*	3º>2º
	2º	2.86	1.65			
	3º	3.41	1.57			
	4º	3.09	1.69			
	Total	3.16	1.66			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.29. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales por curso.

Los resultados del ANOVA arrojaron resultados significativos para los ítems relativos a la Radio e Internet. De este modo, los alumnos de cuarto curso dicen tener una mayor influencia de la radio, a la hora de escoger o comprar música, frente a los alumnos de segundo. Por otro lado, los alumnos de tercero indican, también frente a los de segundo, una mayor influencia de Internet a tal efecto (ver figura 6.25).

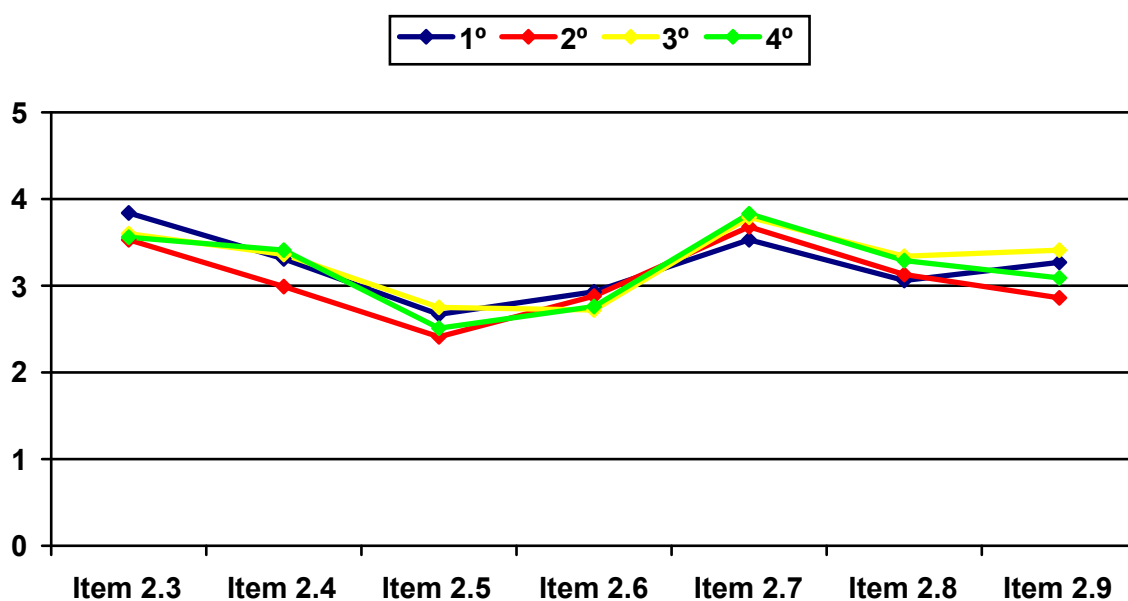


Figura 6.25. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales por curso.

Para concluir este apartado referente a la influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de diferentes tipos de música, se describirán, seguidamente las respuestas abiertas dadas a los ítems 2.3, 2.4, 2.5 y 2.9.

En la tabla 6.30 se detallan las frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 2.3 en relación con los programas de televisión que los alumnos indican que les influyen a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Música Uno	121	18.1
Música Sí	79	11.8
MTV	78	11.7
40 Principales Canal+	60	9.0
OT	54	8.1
No Sólo Música	43	6.4
Publicidad	23	3.4
C40TV	17	2.5

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN	Frecuencia	Porcentaje
UPA	14	2.1
Los Serrano	14	2.1
C40Latino	10	1.5
El Conciertazo	7	1.0
Euro Junior	5	0.7
Viva TV	5	0.7
Base	2	0.3
Vale TV	1	0.1

Tabla 6.30. Programas de Televisión que los participantes señalan como influyentes en la música que escuchan, compran o graban.

Los programas de televisión más señalados son, en primer lugar, *Música 1*, con un 18.1%; en segundo lugar, con un 11.8%, *Música Sí*; seguido muy de cerca por *MTV*, con un 11.7%; en cuarto lugar, los *40 Principales* de *Canal 4* (anteriormente *Canal +*), con un 9.0%; y, en quinto lugar, *Operación Triunfo*, con un 8.1% (ver figura 6.26).

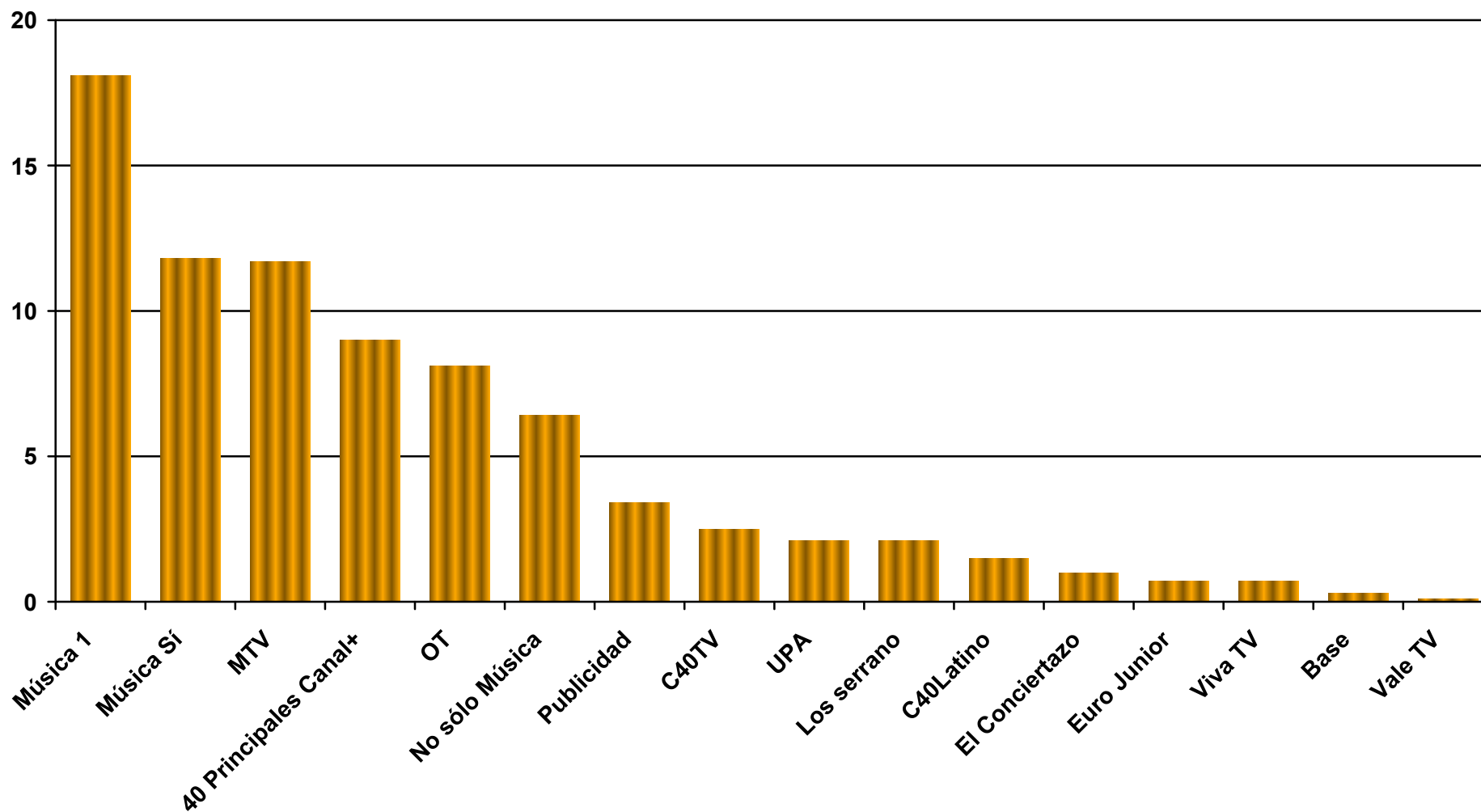


Figura 6.26. Programas de Televisión, en porcentajes, que influyen en la escucha de música.

A continuación se muestran las respuestas emitidas en el ítem 2.4 en relación con la influencia de los programas de radio en la hora de declinarse por escuchar, comprar o grabar un determinado estilo musical.

PROGRAMAS DE RADIO	Frecuencia	Porcentaje
C40 Principales	274	41.1
Cadena Dial	110	16.5
Fiesta Radio	2	0.3

Tabla 6.31. Programas de Radio que influyen en la música que se escucha, graba o compra.

La cadena *40 principales* que elabora una lista de grandes éxitos del 40 al 1, y la *Cadena Dial*, dedicada a la difusión de la música popular en castellano, han sido las más citadas por los alumnos (ver figura 6.27).

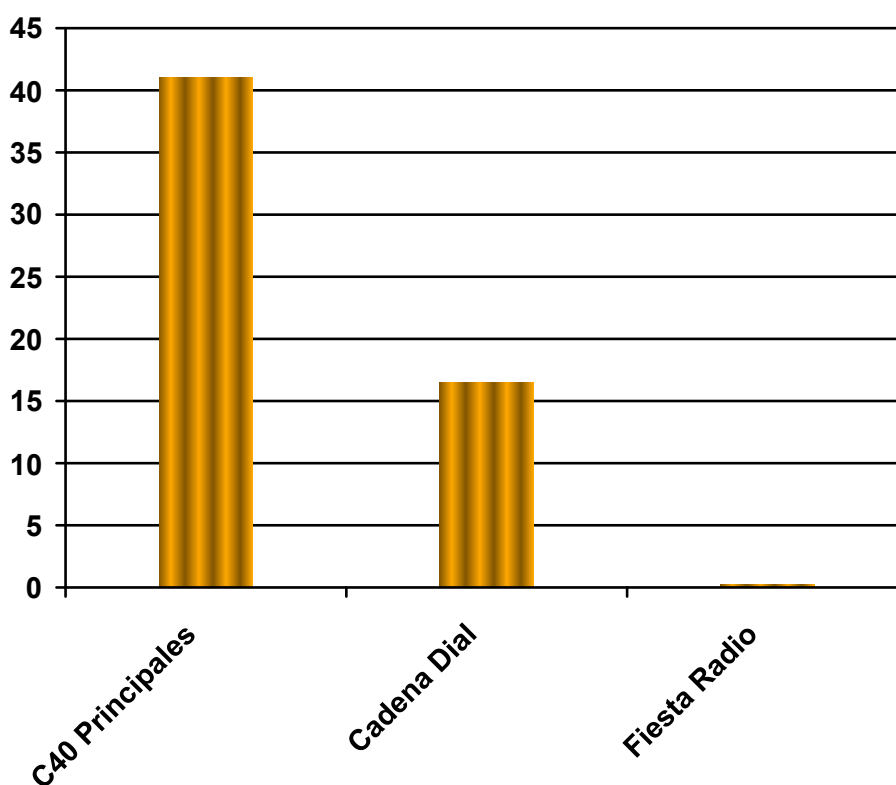


Figura 6.27. Programas de Radio, en porcentajes, que influyen en la preferencia de escucha de los participantes.

En el ítem 2.5 se pide a los alumnos que indiquen qué publicación (revistas, libros, prensa,...) es la que más les influye en su preferencia de escucha o consumo de determinados estilos musicales. Seguidamente se presentan los estadísticos descriptivos relativos a esta cuestión.

PUBLICACIONES	Frecuencia	Porcentaje
Super Pop	98	14.7
Bravo por ti	46	6.9
Revista 40	20	2.9
Música Uno	17	2.5
Loka Magazine	13	1.9
Vale	13	1.9
Hiphop Nation	11	1.6
Star Club	11	1.6
Top Music	8	1.2
Música Sí	7	1.0
HIPFLOW	7	1.0
Heavy Rock	4	0.6
No Sólo Música	2	0.3
Kerrang	2	0.3
Pop Star	2	0.3

Tabla 6.32. Publicaciones que influyen en la música que los participantes escuchan, compran o graban.

La publicación que más influye en las preferencias musicales de los participantes es *Super Pop*, siguiéndole otras revistas como *Bravo por ti*, *Revista 40*, *Música Uno*, *Loka Magazine* o *Vale* (ver figura 6.28).

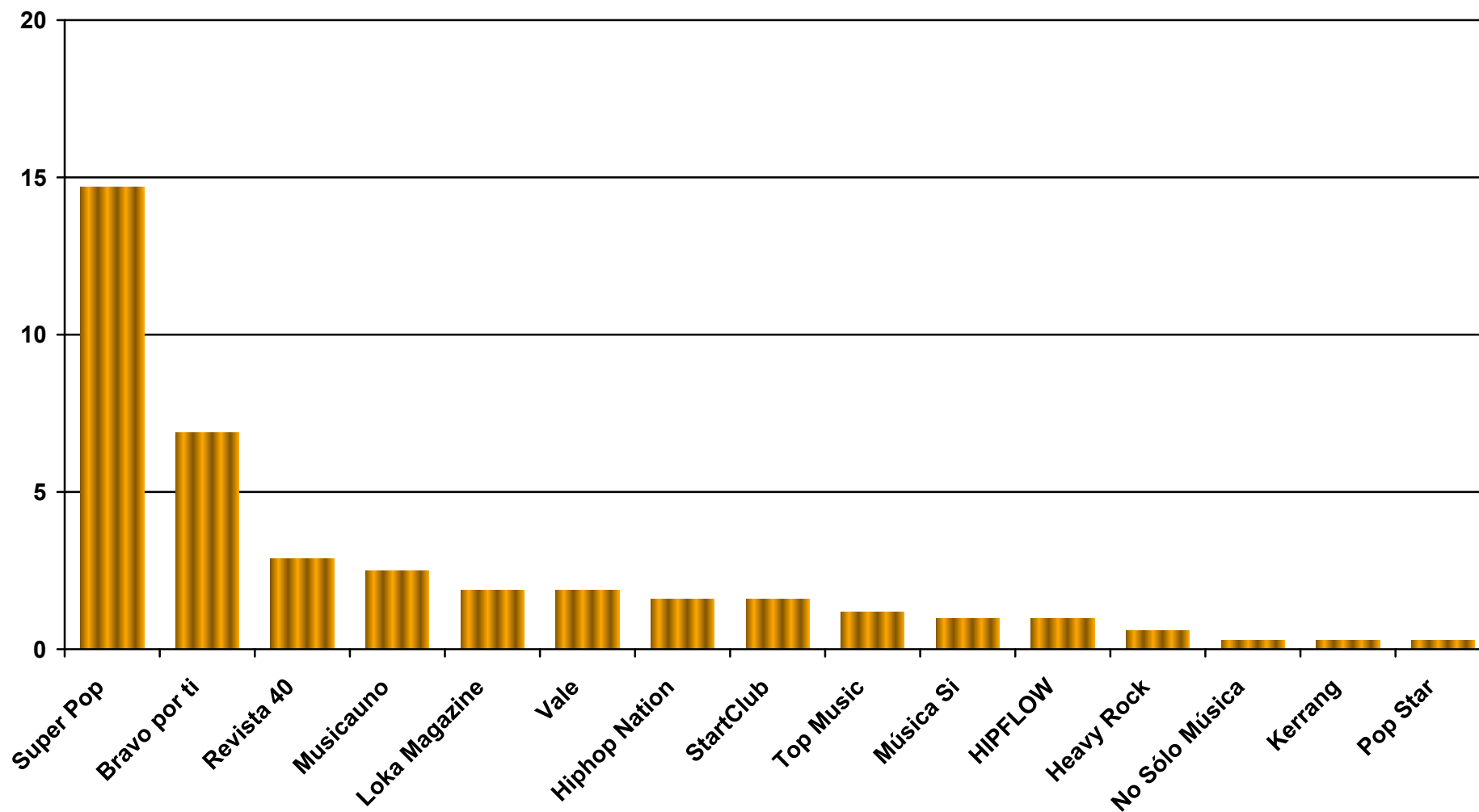


Figura 6.28. Revistas, en porcentajes, que influyen en la música que prefieren los participantes.

Por último, el ítem 2.9 solicita a los alumnos que indiquen, en el caso de que les influya a la hora de consumir música, cuáles son las páginas y los programas que suelen utilizar para “bajarse” música de Internet. La siguiente tabla muestra las respuestas dadas por los jóvenes.

PÁGINAS Y PROGRAMAS DE INTERNET	Frecuencia	Porcentaje
Emule	186	27.9
Kazaa	154	23.1
softonic.com	11	1.6
los40.com	10	1.5
musica.terra.es	8	1.2
Lite K++	5	0.7
Ares	4	0.6
Shareaza	3	0.4
portalmix.com	3	0.4
musica.com	3	0.4
Azureus	2	0.3
canalquo.com	2	0.3
musicasi.es	2	0.3
Soulseek	2	0.3
todomusica.com	2	0.3
Limewire	1	0.1
elitedivx.com	1	0.1
clubmelendi.com	1	0.1
musicagratias.com.es	1	0.1

Tabla 6.33. Páginas y Programas de Internet que suelen utilizar los alumnos para descargar música.

Emule, con un 27.9%, y *Kazaa*, con un 23.1%, son los programas de Internet más utilizados por los estudiantes para descargar la música que más les gusta (ver figura 6.29).

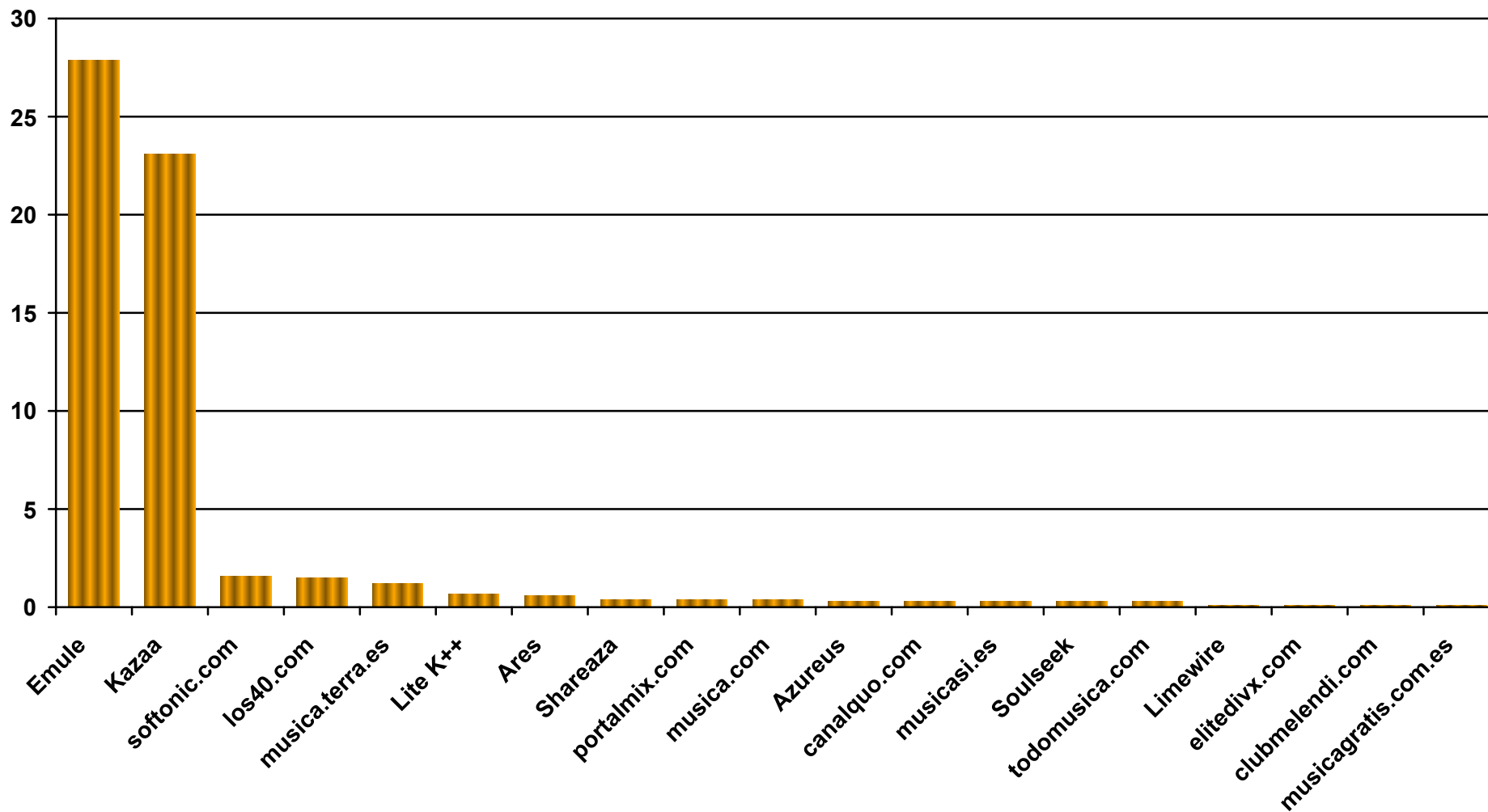


Figura 6.29. Páginas y programas de Internet más utilizados por los participantes para descargar música de Internet, en porcentajes.

6.2.3. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA PREFERENCIA DE ESCUCHA DE LOS ESTILOS MUSICALES

Este es el último conjunto de categorías del cuestionario sobre preferencias del estilo musical. En él se pide a los alumnos que valoren si lo que aprenden en la clase de Música, en las etapas educativas de primaria y secundaria, así como en la Escuela de Música o el Conservatorio, influye en sus preferencias musicales.

En la tabla 6.34 se muestran los estadísticos descriptivos respecto al grado de influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

ITEMS	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Item 2.1						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la asignatura de música	163 24.4%	119 17.8%	160 24.0%	125 18.7%	92 13.8%	8 1.2%
Item 2.2						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria	166 24.9%	129 19.3%	146 21.9%	128 19.2%	87 13.0%	11 1.6%
Item 2.10						
¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio	455 68.2%	66 9.9%	48 7.2%	30 4.5%	55 8.2%	13 1.9%

Tabla 6.34. Frecuencias y porcentajes en los ítems sobre influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Los porcentajes más altos de los ítems de la tabla anterior indican que lo que aprenden los alumnos en la asignatura de Música no les influye nunca en sus gustos musicales, en un 24.4%, o lo que han aprendido en las etapas educativas de primaria y/o secundaria, con un 24.9%. Una mención especial merece el altísimo porcentaje del ítem 2.10 que hace referencia a si la influencia sobre los gustos musicales proviene de lo aprendido asistiendo a clases en la Escuela de Música o en el Conservatorio, contestando el 68.2% de los estudiantes que no les ha influido nunca.

Se efectuó, igual que en las categorías anteriores del cuestionario sobre preferencias del estilo musical, un análisis de varianza en función de la variable sexo, el cual no ofreció resultados significativos (ver tabla 6.35).

ITEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p
Item 2.1	Hombre	2.81	1.40	0.118	0.732
	Mujer	2.77	1.33		
	Total	2.79	1.37		
Item 2.2	Hombre	2.77	1.38	0.076	0.783
	Mujer	2.74	1.35		
	Total	2.75	1.37		
Item 2.10	Hombre	1.74	1.28	0.210	0.647
	Mujer	1.69	1.27		
	Total	1.72	1.27		

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.35. Influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según el sexo de los participantes.

El análisis de varianza en función de la variable centro se muestra en la tabla 6.36.

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.1	IES Virgen de la Victoria (1)	2.83	1.21	2.553	0.019*	4>3
	IES Juan Antonio Fernández Pérez (2)	2.72	1.41			
	IES Miguel Fernández (3)	2.41	1.24			
	IES Rusadir (4)	3.12	1.47			
	IES Enrique Nieto (5)	2.73	1.39			
	IES Reina Victoria Eugenia (6)	2.97	1.39			
	IES Leopoldo Queipo (7)	2.84	1.42			
	Total	2.79	1.37			
Item 2.2	IES Virgen de la Victoria	2.67	1.23	2.045	0.058	
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	2.81	1.46			
	IES Miguel Fernández	2.51	1.25			
	IES Rusadir	3.17	1.44			
	IES Enrique Nieto	2.62	1.39			
	IES Reina Victoria Eugenia	2.86	1.36			
	IES Leopoldo Queipo	2.76	1.42			
	Total	2.75	1.37			

ITEMS	CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.10	IES Virgen de la Victoria	1.73	1.28	5.138	0.000*	4>3, 6
	IES Juan Antonio Fernández Pérez	1.70	1.46			
	IES Miguel Fernández	1.41	1.04			
	IES Rusadir	2.27	1.55			
	IES Enrique Nieto	1.86	1.32			
	IES Reina Victoria Eugenia	1.36	0.70			
	IES Leopoldo Queipo	1.85	1.31			
	Total	1.72	1.27			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.36. Influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función de la variable centro.

Los resultados indican que son los alumnos del IES Rusadir a los que más les influye en sus gustos musicales lo que aprenden en la asignatura de Música, frente a los del IES Reina Victoria Eugenia. Del mismo modo, son los alumnos del IES Rusadir los que apuntan que les influye, en mayor medida que a los de los institutos Miguel Fernández y Reina Victoria Eugenia, lo que aprenden en la Escuela de Música o en el Conservatorio (ver figura 6.30).

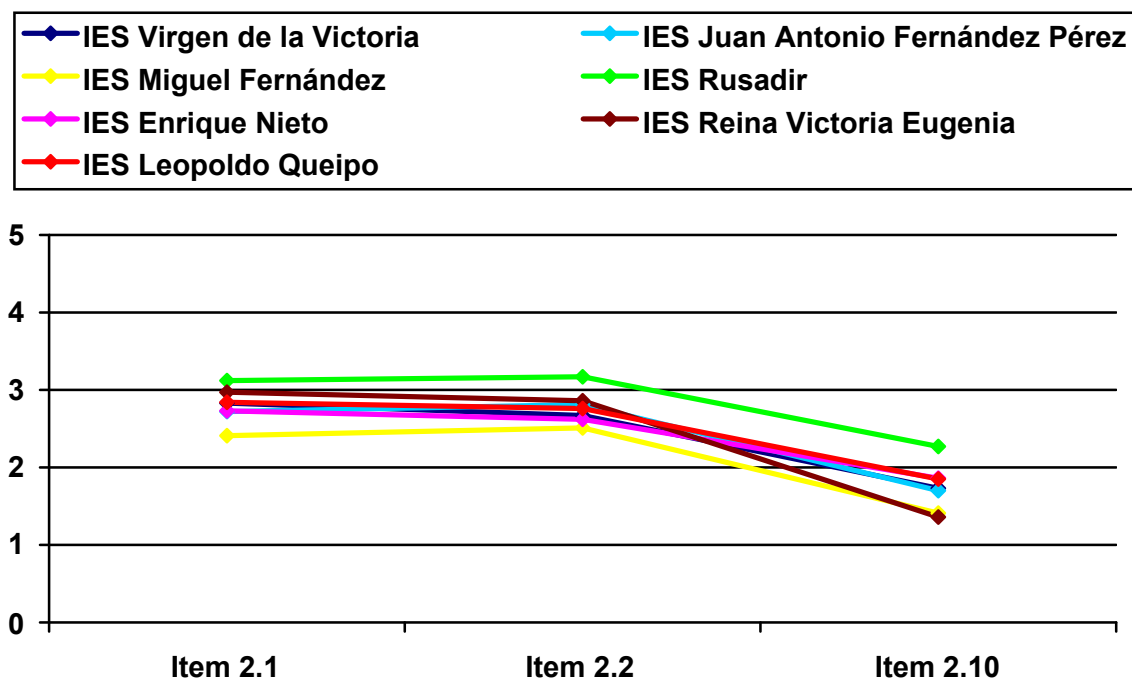


Figura 6.30. Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales según el centro.

A continuación se llevó a cabo un análisis de varianza en función de la variable origen cultural (ver tabla 6.37).

ITEMS	ORIGEN	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
item2.1	Europeo (1)	2.56	1.30	6.220	0.002*	2>1
	Bereber (2)	2.95	1.38			
	Mixto (3)	2.79	1.53			
	Total	2.79	1.37			
item2.2	Europeo	2.47	1.29	10.367	0.000*	2>1
	Bereber	2.97	1.36			
	Mixto	2.58	1.63			
	Total	2.75	1.37			
item2.10	Europeo	1.67	1.25	0.640	0.528	
	Bereber	1.73	1.26			
	Mixto	1.93	1.56			
	Total	1.72	1.27			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.37. Influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales atendiendo al origen cultural de los alumnos.

Los resultados pusieron de relieve que son a los alumnos de origen bereber a los que más les influye en sus gustos musicales lo que aprenden en la asignatura de Música y lo que han aprendido a lo largo de su educación desde primaria a secundaria, como se aprecia en la siguiente figura.

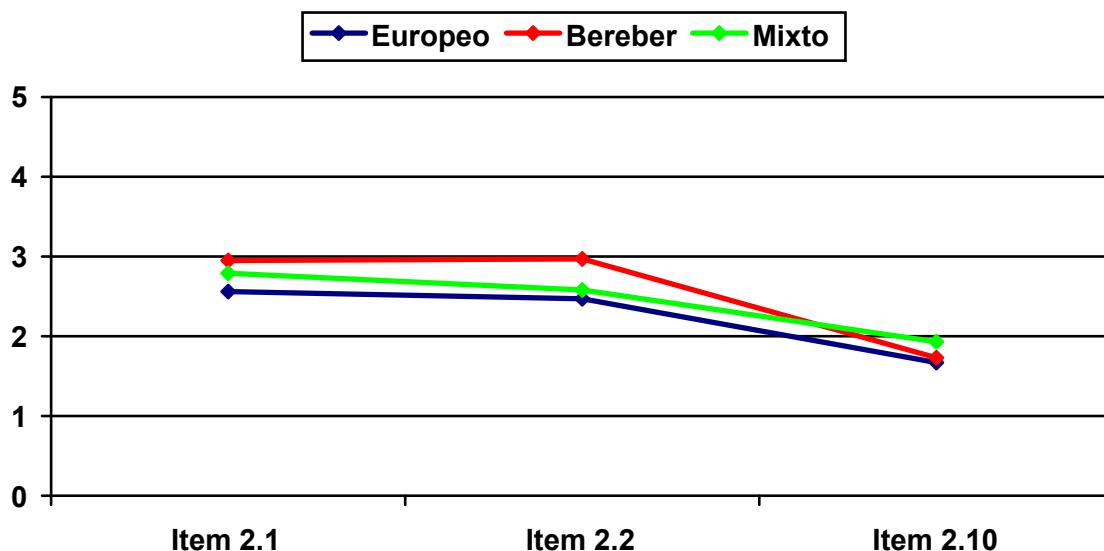


Figura 6.31. Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales según el origen cultural.

Por último, en la tabla 6.38 se presentan la media y desviación típica de la influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales en función del curso, así como los resultados del análisis de varianza realizado y las comparaciones post-hoc.

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.1	1º	3.01	1.42	3.564	0.014*	1º>4º
	2º	2.89	1.36			
	3º	2.68	1.37			
	4º	2.56	1.27			
	Total	2.79	1.37			

ITEMS	CURSO	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Item 2.2	1º	3.11	1.46	9.717	0.000*	1º>3º, 4º 2º>4º
	2º	2.92	1.32			
	3º	2.60	1.34			
	4º	2.37	1.21			
	Total	2.75	1.37			
Item 2.10	1º	1.79	1.36	0.871	0.456	
	2º	1.74	1.22			
	3º	1.75	1.33			
	4º	1.58	1.16			
	Total	1.72	1.27			

* Nivel de significación < 0.05

Tabla 6.38. Influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales por curso.

Los resultados fueron significativos en el ítem 2.1, de modo que a los alumnos de primer curso es a los que más les influye en sus gustos musicales lo que aprenden en la asignatura de Música, frente a los de cuarto. Por otro lado, en el ítem 2.2, también son los alumnos de primero aquellos a los que más les influye en sus preferencias musicales lo que han aprendido a lo largo de su educación primaria y/o secundaria, respecto a los de tercero y cuarto. De igual forma, a los alumnos de segundo curso les influye más que a los de cuarto (ver figura 6.32).

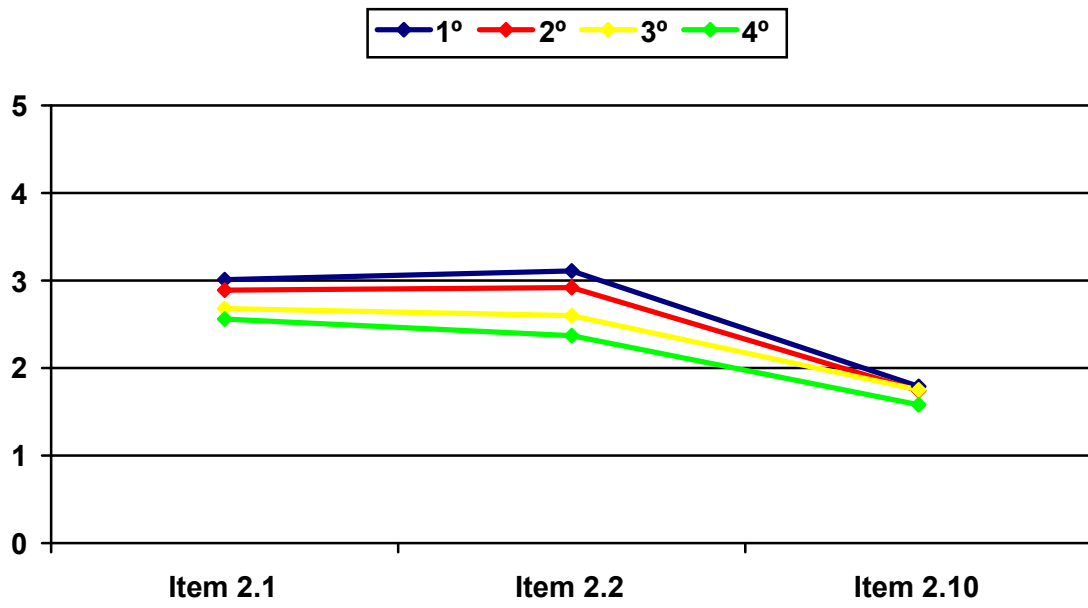


Figura 6.32. Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales en función del curso.

CAPÍTULO 7

Conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

A lo largo de todo este trabajo de investigación ha sido una constante el interés por clarificar y justificar cada uno de los pasos dados en su construcción: el planteamiento de la investigación, la compilación y redacción de los referentes teóricos en que se basan los objetivos e hipótesis y la exposición de los resultados obtenidos con los cuestionarios utilizados. De este modo, las conclusiones aquí reflejadas son la consecuencia de un proceso de investigación lógico y evolutivo, articulándose éstas en cuatro apartados:

1. Discusión acerca del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical.
2. Discusión acerca del cuestionario sobre preferencias de estilos musicales.
3. Conclusiones generales. Comprende una valoración global de las conclusiones obtenidas, destacando las aportaciones originales al estudio científico-educativo del conocimiento y preferencias sobre el estilo musical en los estudiantes de ESO en la Ciudad Autónoma de Melilla.
4. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro. Integra una reflexión crítica del trabajo desarrollado y algunas sugerencias sobre posibles líneas de investigación derivadas de la actual.

7.1. DISCUSIÓN ACERCA DEL CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DEL ESTILO MUSICAL

7.1.1. CONOCIMIENTO PRECISO DEL ESTILO MUSICAL

Para comenzar, los datos obtenidos reflejan que son las mujeres quienes poseen un mayor conocimiento en cuanto a los aspectos que definen y caracterizan el concepto de estilo musical. Este hecho puede estar relacionado con el mejor rendimiento académico que, sobre el conjunto de las materias cursadas en la ESO, obtienen las alumnas frente a los alumnos, argumento que comparten diferentes autores (Castejón, Pérez & Maldonado, 1998; Fierro-Hernández, 2000; Moral, 2006; Navarrete, 2007; Pérez & Castejón, 1996)

Por otra parte, los resultados revelan que los alumnos del IES Reina Victoria Eugenia tienen un menor conocimiento acerca del concepto de estilo musical, circunstancia que puede derivar del nivel socioeconómico y cultural de los alumnos que asisten al centro, el cual puede ser considerado medio-bajo. A este respecto, como se ha expuesto en el marco teórico, hay que manifestar que una de las variables importantes que favorecen el conocimiento y el desarrollo musical de los jóvenes es su entorno socio-cultural, puesto que los que proceden de familias con un nivel medio-alto, con frecuencia, tienen un mayor acercamiento a las manifestaciones artístico-culturales e intentan inculcar de forma natural a sus hijos la preocupación y el interés por las artes, integrando en sus estudios generales actividades extraescolares de carácter artístico como parte de la experiencia educativa propia de los sistemas educativos occidentales (Cremades, 2003; LeBlanc, 2003; Santos, 2003; Swanwick, 1992, 1994; Zillmann & Gan, 1997).

Respecto al origen cultural de los estudiantes, parece que esta variable no es determinante en la identificación de conocimiento preciso del estilo musical de los alumnos. Sin embargo, se ha encontrado un mayor conocimiento de los alumnos de origen bereber sobre la afirmación que alude a que el origen del estilo musical depende de la manera de componer de cada

país pudiendo ser éste francés, italiano, alemán, español, etc., esta respuesta se puede interpretar como un mayor grado de conciencia sobre la globalización por parte de estos alumnos, puesto que su procedencia étnica y cultural es distinta a la presente en su entorno, circunstancia que implica una mayor necesidad de integración y adquisición de los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en la que desarrollan su actividad, sin olvidar nunca sus raíces (Gonçalves, Vaz & Ramos, 2003; Vaz, Ramos & Gonçalves, 2002).

Para concluir este apartado, los resultados obtenidos por curso ponen de manifiesto que los alumnos de primer y segundo curso poseen un mayor conocimiento sobre el estilo musical. Esta circunstancia puede deberse, por una parte, a la pertinencia de los contenidos programados en la asignatura de Música en 1º y 2º de ESO, según el Real Decreto 1345/1991, que tratan de los elementos básicos del lenguaje musical; sonido, melodía, ritmo, armonía, formas, textura, timbre, estructura, etc., así como, la asociación de las formas vocales e instrumentales a cada período histórico-artístico, aspectos musicales relacionados directamente con el concepto de estilo musical, como se expuso en el Capítulo 2 de esta Tesis. Por otra parte, muestran la progresión que tiene la asignatura de Música en su tránsito de la enseñanza Primaria a la Secundaria y el importante papel que tienen en el desarrollo de los conocimientos, capacidades y actitudes musicales, los conocimientos previos tratados en la etapa anterior (Marshall & Hargreaves, 2008). Por el contrario, los alumnos de tercero y cuarto curso muestran un menor conocimiento sobre el estilo musical, lo que puede ser debido a una insuficiente consolidación de los aprendizajes musicales de los cursos anteriores. A este hecho, hay que añadir la rigidez de seguir los contenidos programados en el área de Música que en tercero se articulan, exclusivamente, en torno a los estilos musicales de la Historia de la Música Occidental que, junto con los cambios propios de la etapa evolutiva que atraviesa el alumno, provocan una falta de motivación y de interés por la asignatura de Música en un momento en el que la identidad musical del joven comienza a definirse en relación a los estilos musicales que conforman su entorno sonoro más cercano, los cuales difieren bastante de los estilos que estudian en el aula de Música (Alsina, 1997; Barrios, 2002).

7.1.2. CONOCIMIENTO INFORMAL DEL ESTILO MUSICAL

En este apartado los resultados evidencian un alto índice de protagonismo de los agentes informales frente a la educación formal, en relación con el conocimiento sobre los estilos musicales.

A este respecto, las alumnas manifiestan su acuerdo con que la influencia de los medios de comunicación en el siglo XX hacen que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo, igualmente, se posicionan en referencia a que la adquisición del conocimiento sobre los estilos musicales procede de lo que aprenden a través de la televisión, la radio, las revistas, los CDs y los amigos, lo que puede ser debido a un mayor seguimiento de las alumnas en la información referente a la moda y las tendencias actuales, a las que se accede fácilmente por medio de los medios de comunicación tradicionales (TV, radio, revistas juveniles) en cualquier lugar del mundo y que, igualmente, se pueden compartir con el grupo de iguales (Figueras, 2004a; Pindado, 2005; Roe, 1995; Salgado, 2004; Tyson, 2002).

A continuación, en los resultados obtenidos acerca del conocimiento informal de los estilos musicales en relación con los centros educativos participantes, se evidencia la teoría que se ha argumentando en diferentes apartados de esta investigación, en relación a la importancia que ocupan los medios de comunicación entre los jóvenes estudiantes en la adquisición de conocimientos musicales, frente a la enseñanza tradicional que ofrece el sistema educativo (De la Rosa, 1994). Esta es una de las carencias de la educación musical que, por los motivos ya expuestos, se observa en nuestro país. El ambicioso programa reflejado en la LOGSE para la asignatura de Música en Secundaria no está, en este sentido, obteniendo los resultados deseados. Actualmente, en un momento de transición hacia el nuevo modelo educativo promulgado por la LOE (2006), sería deseable mejorar estos aspectos. No obstante, el principal problema al que se enfrenta la educación formal radica en que la educación mediática que proporciona la televisión, la radio, las revistas juveniles e Internet a los jóvenes estudiantes, centra su atención en factores externos sobre el estilo musical como son las relaciones

sentimentales de los artistas, la imagen personal, estereotipos de belleza, etc., y en pocas ocasiones generan conocimientos (Fairchild, 1984; Johnson, 2004; Morgan & Merlo, 2002). Así mismo, hay que señalar que los alumnos que asisten al IES Miguel Fernández están más de acuerdo en que el estilo musical en la actualidad está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas, que la influencia de los *mass media* hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo y que tienen un mayor conocimiento sobre cinco o más estilos musicales que los del Reina Victoria Eugenia, lo que puede corresponderse con la mayor proporción de alumnos de origen bereber frente a los de origen europeo que asisten a este último centro. Tal circunstancia podría deberse, por un lado, al diferente uso social que tiene la música en una y otra cultura, más vinculada a lo folklórico en el caso de la cultura de origen bereber y más imbricada en el conocimiento formal-académico en la cultura de origen europeo. Por otra parte, también son los alumnos de origen cultural europeo los que más aprenden navegando y bajando música por Internet, lo cual podría estar relacionado con una mayor facilidad de acceso a este servicio (Castells, 2001; López & Segado, 2007).

Otro hecho destacable es que los alumnos de los cursos más avanzados manifiestan un mayor acuerdo con que el estilo musical está fuertemente influenciado por los intereses comerciales, lo que puede ser debido a que son más conscientes de la influencia que intentan ejercer las casas discográficas desde un punto de vista comercial, lo que en algunos de los adolescente provoca una defensa tajante de la música que más consumen, independientemente de la influencia que desde el sector discográfico se pretende ejercer (Behne, 1997). Por otra parte, los alumnos de primero son los que más aprenden sobre el estilo musical en las revistas juveniles, circunstancia acorde con diferentes estudios que confirman el hecho de que este tipo de publicaciones es leído por un público cada vez más joven, las cuales, además, no contribuyen al aprendizaje de aspectos específicos de la música y en contadas ocasiones se da una explicación acerca del estilo en que se define un artista; sin embargo, sí influyen y dictaminan cuáles son sus

grupos musicales y cantantes favoritos (Figueras, 2005; Gallego, 1990; Muñoz, 2002).

En relación con la música que más conocen los alumnos, los resultados muestran una clara coincidencia con diversos estudios que revelan a la música Pop y a la música Rock como las más conocidas en todas partes del mundo (Boomkens, 2004; D'Anjou, 2001; Fouce, 2005; Frith, 1998; Kleijer & Tillekens, 1994). También es destacable que, a excepción de la música Clásica, situada en tercer lugar entre las 10 más conocidas, todas las demás pertenecen a la *música popular*, música que el adolescente siente como más cercana (Hargreaves et al., 1995; Montgomery, 1996; Wells & Tokinoya, 1998). Igualmente, hay que mencionar el hecho de que, a pesar de que la música Reguetón era la que ocupaba el número 1 en las listas de grandes éxitos y estaba de moda, aparece en octavo lugar. Por último, del resto de las músicas conocidas por los estudiantes, resulta curioso que, con un pequeño porcentaje, los alumnos señalaran la Ópera como uno de los estilos musicales conocidos debido a que no es un estilo muy afín a ellos, lo cual podría deberse a que simultanearán los estudios obligatorios con estudios musicales en el Conservatorio o en la Escuela de Música.

En referencia a la influencia de la televisión en la adquisición de conocimientos sobre el estilo musical, hay que apuntar que los alumnos citaron mayoritariamente programas exclusivamente musicales como *Música 1*, *Música Sí* (sucesor del primero), *40 Principales*, *MTV* o *No sólo Música*, programas dirigidos para acercar a los jóvenes las últimas noticias sobre el mundo musical y todo lo relacionado con sus ídolos musicales, a través de actuaciones en directo en el plató, conciertos, videos musicales, listas de ventas, reportajes y entrevistas en la calle (Pérez & Jiménez, 2002). Este formato de programas se impone al popular *Operación Triunfo*, lo cual pudo ser debido a que el momento en que se pasaron los cuestionarios coincidió con un período de descanso de dicho programa.

En cuanto a las cadenas radiofónicas que más conocen los alumnos destaca la cadena *40 Principales* que elabora una lista de grandes éxitos del 40 al 1, y la *Cadena Dial*, dedicada a la difusión de la música popular de lengua

española, debido a que estos programas elaborados mediante la popular *Radio Fórmula musical* (Fong-Torres, 2001), están destinados al público juvenil (Salgado, 2004).

Al preguntarle a los alumnos por la literatura y prensa escrita que les influía en su aprendizaje sobre los estilos musicales, únicamente hicieron referencia a revistas, algunas de ellas con un contenido variado destinadas a la población juvenil y otras que, aun siendo de divulgación general, no se dirigen exclusivamente a la población juvenil, pero cuyo contenido es específicamente musical, a la cabeza de las cuales se encuentra la revista *Super Pop*, debido fundamentalmente a que sus mensajes están elaborados para llegar a la población femenina de entre 12 y 18 años, seguida a una gran distancia de *Bravo por ti* (Figueras, 2007a). Del resto, lo más destacable es que de las 6 primeras, *Música uno* y la revista *40* derivan de programas emitidos por la televisión y la radio, que se valen de la popularidad que tienen estos programas para incrementar sus ganancias comerciales.

Sobre las páginas y programas de Internet que los alumnos emplean para adquirir conocimientos sobre los estilos musicales, se han señalado, mayoritariamente, *Emule* y *Kazaa*, dos de los programas más populares de intercambio de archivos p2p para descargar música, proceso más rápido y menos arriesgado que bajar música de páginas Web (Oberholzer & Strumpf, 2007; Sandulli & Martín, 2004, 2005).

7.1.3. CONOCIMIENTO FORMAL DEL ESTILO MUSICAL

En este apartado los resultados muestran que las mujeres están más de acuerdo que los hombres en que los conocimientos sobre los estilos musicales los han adquirido en la asignatura de Música, circunstancia que, como se expuso anteriormente, podría deberse al mayor rendimiento escolar de las alumnas, junto con un mayor interés en su proceso de aprendizaje que los alumnos (Navarrete, 2007).

Por otra parte, los estudiantes que cursan sus estudios escolares en el IES Virgen de la Victoria se muestran más de acuerdo que el resto de

participantes en que lo que han aprendido sobre el estilo musical lo han adquirido en la asignatura de Música y en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, lo que podría guardar relación con el mayor valor que le otorgan a la música la mayoría de alumnos de origen cultural europeo que asiste a sus aulas puesto que en este centro, junto con el Miguel Fernández, son en los que todavía concurre una mayoría de alumnos de origen cultural europeo.

Precisamente, en relación con el origen cultural, los alumnos bereberes están más de acuerdo en que el conocimiento que tienen sobre el estilo musical proviene de lo que han aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, circunstancia que puede estar relacionada con el hecho de que este grupo de alumnos tiene su primer acercamiento formativo-musical cuando acceden a los estudios primarios, debido a la visión fundamentalmente folklórica que en su cultura se tiene de la música (Cremades, 2003).

Por último, los alumnos de primer curso están más de acuerdo que los de cuarto en que lo que han aprendido del estilo musical proviene de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, lo que podría ser debido al proceso de consolidación de los aprendizajes musicales en la etapa de educación Primaria. Por otra parte, los estudiantes de segundo curso muestran un mayor acuerdo con que los conocimientos adquiridos sobre los estilos musicales provienen de lo que han aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio, lo que se podría explicar porque en este rango de edad hay más alumnos que simultanean los estudios escolares con los estudios de Música como muestra el incremento de alumnos matriculados en las Enseñanzas de la Música que se vienen produciendo en los últimos años, según los resultados ofrecidos por el Anuario de Estadísticas Culturales del Ministerio de Cultura (2007b) .

7.2. DISCUSIÓN ACERCA DEL CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIAS DE ESTILOS MUSICALES

7.2.1. FRECUENCIA DE ESCUCHA DE ESTILOS MUSICALES

Los resultados, en cuanto a la variable sexo, revelan que las alumnas escuchan con mayor frecuencia que los alumnos los siguientes estilos musicales: música del Romanticismo, Flamenco, Étnica, Folklorica, Pop, Dance, Salsa, Rumba y Reguetón, circunstancia que, en general, pone de manifiesto que se trata de los estilos que están más de moda, así como condicionados por los intereses comerciales de las casas discográficas que elaboran y divulgan sus productos musicales de contenido melódico, romántico y con un ritmo variado para ser consumidos por la población femenina (Cripps, 2001; García, 2005). Por el contrario, los varones escuchan con mayor frecuencia que las mujeres Funky, Tecno, Drums & Bass, Break the Beats, Breakdance, Heavy Metal, Black Metal, Thrash, Reggae, Hip-Hop, Ska y Rap, lo que puede explicarse por el acercamiento de los jóvenes hacia los aspectos más sociales implícitos en dichos estilos musicales enmarcados dentro de las tendencias más actuales de la música popular urbana, a las que se le asocian formas de vida y pautas de comportamiento relacionadas con la agresividad, violencia, intolerancia, rebeldía, etc., utilizadas para mostrar la disconformidad con la sociedad a la que pertenecen (Armstrong, 2004; Edwards, 1998; Hamilton, 2004; Johnson et al., 1995; Roberts & Christenson, 2001; Squires, et al., 2006).

Posteriormente, los principales resultados obtenidos en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del centro, muestran que los alumnos del IES Leopoldo Queipo escuchan, más que el resto, los estilos musicales que pertenecen a la música erudita como son el Barroco, el Romanticismo, la Nacionalista y la de Vanguardia, lo que puede ser debido a un mayor protagonismo del libro de texto en el aula de Música que contempla, casi en exclusividad, estos géneros musicales (Vilar, 1998a). Por su parte, los

alumnos del IES Juan Antonio Fernández Pérez escuchan con mayor frecuencia que la mayor parte del resto de centros música Pop, Rock&Roll, Jazz, Blues y Hip-Hop, lo que se podría explicar por la procedencia de estos estilos musicales concebidos en los Estados Unidos y que han sido exportados al resto del mundo, tendencia con la que se identifican los jóvenes de diferentes razas, clases sociales y culturas (Nilan, 2004). De la misma manera, los alumnos del IES Rusadir muestran una preferencia más alta hacia la música Étnica, el Rhythmic and Blues, Bacalao, Grindcore, Thrash, Soul, Rumba, Ska, Rap, Swing y Raï, estilos enmarcados dentro de la música popular, que se caracterizan por un alto valor emocional en los mensajes de sus letras y sus melodías, lo que podría explicar el seguimiento de los estudiantes de estos estilos (Newman, 2004). Por último, a los alumnos del IES Miguel Fernández les gusta más el Funky, Punk, Tecno y Dance, lo que se podría explicar por sus preferencias hacia estilos musicales muy rítmicos y repetitivos de estructura musical sencilla caracterizados por una mayor presencia de sonidos graves representados por el bajo eléctrico y la batería.

Respecto al origen cultural, los alumnos de origen bereber se decantan principalmente por las músicas de tipo Étnico, que en algunos casos coinciden con los estilos próximos a su cultura, como el Raï, frente a los alumnos de origen cultural europeo, que se distinguen de los anteriores por su cercanía a los estilos más próximos al lenguaje del Rock & Roll y la música Tecno. Este hecho pone de manifiesto que aparte de los gustos musicales que muestran generalmente los adolescentes, la cultura propia de cada grupo humano también condiciona sus preferencias musicales (Lorenzo, Herrera & Cremades, 2008).

Por cursos, los datos muestran que los alumnos de primero son los que se encuentran más próximos a los estilos musicales enmarcados dentro de la música clásica, la música tradicional y la música popular como son la música del Renacimiento, música Nacionalista, música del Romanticismo, música Impresionista, música Contemporánea, Canción española, Rock & Roll, Speed Metal y Grindcore, lo que podría reflejar la carencia de una identidad musical que comienza a desarrollarse en esta etapa evolutiva, no existiendo aún unas

claras preferencias ni un rechazo sistemático por los estilos musicales que les son desconocidos. En este sentido, los alumnos de segundo y tercero escuchan más música Rap, un estilo relacionado con la cultura de barrio más cercano a ellos y que también guarda un cierto paralelismo con el periodo de la adolescencia dado su carácter inconformista, reivindicativo y rebelde (Bryant, 2004). Por último, los alumnos de cuarto curso escuchan más la música Rai, lo que puede ser debido a una mayor proporción de alumnos de origen cultural bereber que se identifica más con dicho tipo de música, el cual comparte muchas características con la música Pop, pero que intenta mantener sus raíces tradicionales.

7.2.2. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN INFORMAL EN LA PREFERENCIA DE ESCUCHA DE LOS ESTILOS MUSICALES

A la hora de escuchar, comprar o grabar música, a las alumnas les influye en mayor medida que a los alumnos la televisión, la radio, las revistas juveniles y los amigos, coincidiendo con las respuestas dadas en el cuestionario de conocimiento sobre el estilo musical. Por su parte, a los alumnos les influye más la música que se descargan de Internet, lo que se podría explicar por la forma en que ocupan su tiempo libre, puesto que suelen pasar un mayor número de horas que las mujeres en su habitación conectados a Internet, en lugar de relacionarse con los demás de forma más personal (Livingstone, 2007 a y b).

En función del centro, a los alumnos que asisten al IES Rusadir les influye más a la hora de consumir música, la televisión, la familia y los amigos, lo que estaría en relación con la proporción de alumnos de origen cultural bereber que asisten a este centro, que representan casi la totalidad, puesto que en esta cultura se le otorga una gran importancia a los lazos familiares (Soriano & Santos, 2002). La influencia de los amigos podría deberse, como ya ha sido descrito previamente, a la tendencia del individuo a una apertura consciente hacia los demás y el alto valor que otorga en su vida a la amistad. En el caso de la televisión, su influencia se podría explicar por la gran popularidad y el

mayor consumo que tiene este medio en el mundo árabe (Amezaga, Artime, Barrios, Claus, González, Halonen, Martínez, Noussair, Ochoa, Puertas & Reina, 2001). Los alumnos del IES Miguel Fernández, por su parte, se encuentran más influenciados a la hora de consumir música por las descargas de Internet, igual que ocurría en el cuestionario de conocimiento. Además, estos resultados se corroboran con los obtenidos en función de la variable origen, los cuales indican que a los alumnos de origen bereber les influye más la televisión, frente a los alumnos de origen europeo a quienes les influye más el navegar y descargar música de Internet.

También hay que señalar que a los alumnos de cuarto curso les influye más la radio en sus preferencias de consumo cultural-musical, lo que puede coincidir con un mayor consumo del medio radio en este rango de edad en sintonía con los resultados que ofrece la Asociación para la Investigación de Medios Comunicación (2007). Por su parte los alumnos de tercero indican una mayor influencia de Internet a tal efecto, lo que se podría explicar de igual forma.

Para continuar, al preguntar a los alumnos por los programas de televisión que más les influían en sus hábitos de consumo musical, se confirman los mismos resultados que se obtuvieron en el cuestionario de conocimiento del estilo musical, siendo los más visualizados *Música 1*, *Música Sí* y *MTV*. Lo mismo ocurre en relación con la influencia de la radio en la que, al igual que en el cuestionario sobre conocimiento del estilo musical, la cadena *40 Principales* y la *Cadena Dial* han sido las más citadas por los alumnos. En relación con las revistas juveniles, *Super Pop* fue la elegida mayoritariamente por los estudiantes, como igualmente se obtuvo en el cuestionario de conocimiento sobre el estilo musical. Por último, en relación con los programas y las páginas de Internet más utilizadas por los estudiantes, de nuevo, se vuelven a hallar resultados similares a los del cuestionario sobre conocimiento del estilo musical, puesto que los alumnos señalan *Emule* y *Kazaa* como los programas más utilizados en la descarga de la música que más les gusta.

7.2.3. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA PREFERENCIA DE ESCUCHA DE LOS ESTILOS MUSICALES

En relación a la influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales, en primer lugar, se encuentra que es la misma en el alumnado en función de la variable sexo.

En segundo lugar, es a los alumnos del IES Rusadir a los que más les influye en sus gustos musicales lo que aprenden en la asignatura de música, hecho que puede ser debido a la importancia que le otorgan los profesores que imparten Música en este centro a fomentar la apertura hacia los diferentes estilos musicales existentes (Olsson, 1997a). Del mismo modo, también les influye en mayor medida lo que aprenden en la Escuela de Música o en el Conservatorio, lo que, como se ha descrito previamente, podría deberse a una mayor asistencia a estas instituciones.

Con respecto al origen cultural, igual que en el cuestionario de conocimiento, se encuentra que es a los alumnos de origen bereber a los que más les influye en sus gustos musicales lo que aprenden en la asignatura de Música y lo que han aprendido a lo largo de su educación desde Primaria a Secundaria, lo cual ha sido explicado previamente (Cremades, 2003).

Finalmente, los alumnos de primer curso se encuentran más influenciados en sus gustos musicales por lo que aprenden en la asignatura de Música, así como lo que han aprendido a lo largo de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, resultados que guardan relación con los obtenidos en el cuestionario de conocimiento y que podrían ser debidos al proceso de consolidación de los aprendizajes musicales de la asignatura fundamentalmente en la etapa de Educación Primaria, puesto que al comienzo de la Educación Secundaria los contenidos del área de Música parten de los conocimientos previos adquiridos en la etapa anterior y es durante este curso inicial cuando se profundiza sobre los mismos (LOE, 2006).

7.3. CONCLUSIONES GENERALES

El primer objetivo de este estudio es investigar sobre el conocimiento que muestran los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla acerca de los diferentes estilos musicales existentes. En este sentido, los datos más notables obtenidos en esta investigación revelan que, en general, el nivel de conocimiento preciso del estilo musical se enmarca dentro de unos índices aceptables o medios. Destaca el hecho de que el alumnado muestre mayor conocimiento en cuestiones relativas a que el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc., que un artista puede “marcar estilos”, hablándose así del *estilo David Bisbal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc., así como, sobre aspectos básicos que definen el estilo musical, como son la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra o la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción u obra musical, lo que se puede explicar por la estrecha relación existente entre dichas cuestiones y los contenidos que se estudian en la asignatura de Música en Secundaria así como los conocimientos previos de la etapa anterior (Marshall & Hargreaves, 2008). Sin embargo, hay que poner de relieve un menor nivel de conocimiento en los aspectos más específicos del estilo musical como, por ejemplo, que a lo largo de la historia de la música, el estilo musical implica el uso de un lenguaje musical común por la mayoría de los compositores de una misma época, lo que puede coincidir con una ausencia clara en el currículo oficial de estos mismos contenidos (Sesé, 1998).

El segundo objetivo en relación con el conocimiento de los estilos musicales es indagar acerca de las posibles disfunciones existentes entre los estilos que predominan en el currículo oficial y aquellos que aparecen mayoritariamente en los hábitos de consumo de los alumnos. Los resultados muestran a las músicas Pop, Rock&Roll y Clásica como las que más conocen los alumnos. En este sentido, hay que apuntar que el Pop y el Rock&Roll son los estilos más próximos a los adolescentes, lo cual está en clara relación con

la presencia mayoritaria de estos estilos, como señalan diferentes estudios, en el entorno cotidiano del alumnado: músicas grabadas que escuchan, influencia de los medios de comunicación, ambientación musical en lugares de ocio, etc. (Arredondo & García, 1998; Byrne & Sheridan, 2000; Campbell, 1997; García & Arredondo, 1997; Hebert & Campbell, 2000; Porta, 1996; Raventós, 1998; Stalhammar, 2000; Walker, 2005). Aparece en tercer lugar como más conocida la música clásica, posiblemente debido a que es este el estilo imperante en la mayor parte de las actividades que nutren el trabajo de los alumnos en la asignatura de Música en las aulas (Vilar, 1998a). Ahora bien, esto último no supone una transferencia del conocimiento de la música clásica, como se constata en los hábitos de consumo musical de los alumnos, por lo que éstos parece que siguen circunscribiendo el uso de la música clásica sólo al marco educativo reglado (Lorenzo & Cremades, 2008).

También hay que apuntar, en relación con este segundo objetivo, que los participantes de esta investigación indican haber adquirido el conocimiento que poseen sobre los diferentes estilos musicales que conocen tanto de la educación formal como de la informal. En este sentido, señalan que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido de CDs, casetes, DVDs, los amigos, la televisión y que están más de acuerdo en que la influencia de los *mass media* hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo, lo que se explica por el enorme poder mediático que ejercen los medios y las casas discográficas (Cripps, 2001; Lorenzo & Herrera, 2000). En el caso de la amistad las razones se pueden justificar en el gran valor que le conceden los jóvenes a los conocimientos que adquieren dentro de su grupo de iguales (Benítez, Tomás & Justicia, 2007; O'Connor et al., 2004).

De la misma forma, los alumnos se muestran de acuerdo con que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la asignatura de música, así como, de lo que han aprendido en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, lo que pone de manifiesto que éste es uno de los espacios formativos donde se desarrolla el aprendizaje musical (Puente, 1996). Por otra parte, el elevado número de participantes que se muestra muy

en desacuerdo con que el conocimiento que tienen del estilo musical procede de lo que han aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio, podría deberse a que no asisten o han asistido a dichas instituciones.

El cuestionario de preferencia sobre los estilos musicales, en relación con el primer objetivo de este estudio, muestra que los gustos sobre las músicas existentes en los estudiantes difieren bastante del conocimiento que poseen sobre el mismo. De este modo, hay que destacar que la música Reguetón es el estilo musical preferido por los alumnos, en segundo lugar se encuentra el Pop y en tercero el Hip-Hop. Estos resultados revelan una clara tendencia hacia la oferta musical no culta y, al mismo tiempo, queda patente cómo los estilos con mayor proyección mediática ocupan las primeras posiciones de escucha, constituyendo estilos que se integran dentro de la órbita de la *música popular* (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000). La elección del Reguetón es un claro ejemplo de la anterior aseveración puesto que se trata de la tendencia musical del momento (Lorenzo et al., 2008), de hecho, la canción que representó a España en el Festival de Eurovisión en 2008, *Baila el chiqui chiqui*, pertenece a este estilo musical importado de Puerto Rico. Por su parte, el Pop, como constatan diversos estudios, tiene una gran presencia en el entorno sonoro de los estudiantes y es el estilo más afín a su edad (Hargreaves et al., 1995; Montgomery, 1996; Wells & Tokinoya, 1998). Por último, la preferencia del Hip-Hop puede ser producto del agrupamiento en pandillas juveniles, una seña de identidad socio-cultural propia de este estilo musical próximo a la marginalidad de los barrios periféricos de las grandes ciudades norteamericanas que se ha extendido por todo el mundo (Bryant, 2004; Campos, 2006; Connell & Gibson, 2003).

Siguiendo con el segundo objetivo de la tesis, al contrario que sucediera en el conocimiento del estilo musical, hay que apuntar hacia la destacada influencia que ejercen en la preferencia de escucha de los estilos musicales los agentes informales frente a la educación formal. Así, dicha influencia en el consumo cultural-musical se encuentra encabezada por el efecto que ejercen el grupo de iguales, la televisión, la radio e Internet. Tanto en el caso de los amigos como en el de los medios citados, se confirma el poder que ejercen en

los gustos de los jóvenes, como se ha puesto de manifiesto en diferentes apartados de esta investigación (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998; Lorenzo & Herrera, 2000; O'Connor et al., 2004).

Desde la vertiente formal de la educación, los resultados sugieren que el aprendizaje que se procura a los alumnos tanto en la asignatura de Música como en las etapas educativas de Primaria y/o Secundaria no les influye en sus gustos musicales, lo que se puede explicar por la mayor influencia que ejercen los *mass media* en los gustos musicales de los jóvenes (Clemons & Lang, 2003; Den, 2004; Vera, 2006). Como en el cuestionario de conocimiento sobre el estilo musical, los alumnos señalaron que sus gustos musicales tampoco procedían de la Escuela de Música o del Conservatorio, lo que se podría deber a que no asisten a estos centros. A este respecto, es necesario incidir en que no se aprovechan suficientemente las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación de masas en el desarrollo de la asignatura de Música, habida cuenta de la influencia que ejercen en los gustos musicales de los adolescentes (Giráldez, 2007). Entre otros estudios, Hamlen & Shuell (2006) comprobaron que las actitudes hacia la música clásica de los jóvenes estudiantes y la aceptación de dicho género musical eran mayores cuando se presentaba mediante videos musicales (formato audiovisual) que cuando el formato de presentación era exclusivamente de audio.

Para finalizar con los objetivos de la presente tesis, el último se refiere al establecimiento de sugerencias y propuestas de mejora que apunten hacia posibles soluciones correctoras para la integración de la dimensión educativo-informal, en relación con los estilos musicales, en el marco de la educación reglada y con la finalidad de mejorar la actual situación expuesta. De esta forma, una primera propuesta es la apertura de la institución escolar en Secundaria, aunque también en el resto de etapas educativas, hacia los estilos musicales que realmente interesan a los alumnos y que se vivencian fuera de la misma, enriqueciendo así la enseñanza de la Música en esta etapa con los distintos estilos musicales y culturales que existen en el mundo, lo que posiblemente conseguiría una mayor motivación y acercamiento a la asignatura por parte del alumnado. Para ello, es imprescindible la elaboración de un

material didáctico con contenidos que recojan ejemplos musicales de los estilos que forman parte del entorno sonoro del alumno, al mismo tiempo que sirvan de punto de partida para posteriormente acercarse a la música clásica y no al contrario, lo que redundaría en un mayor interés y participación en el desarrollo de las clases de Música (LeBlanc et al., 1996). Así, por ejemplo, se pueden citar las actividades musicales que desarrolla Bennett (1998), en las que relaciona los elementos básicos de la música en el período Clásico (ritmo, timbre, textura, matices e incluso la forma musical), con la composición *Rapsoda bohemia* del grupo británico *Queen*.

Por otra parte, sería beneficioso fomentar la asistencia a todo tipo de eventos musicales en directo, gestionada por los equipos directivos de los centros educativos como parte de las actividades extraescolares, para que se promueva desde la asignatura de Música un acercamiento a la música en vivo, tanto a un concierto Rock, como a un concierto de música clásica, convirtiéndose, así, en una actividad que fomenta el enriquecimiento de la experiencia musical de los jóvenes y una manera de promover una apertura hacia todos los estilos musicales posibles, en sintonía con los argumentos expuestos por Gembris (2006), entre otros.

Una tercera sugerencia defiende el desarrollo de actividades de trabajo cooperativo mediante la producción, composición e interpretación de obras musicales, tanto sencillas como complejas. En este sentido, destaca el trabajo desarrollado por Pitts (2007) mediante el que escenificó un musical de *Cole Porter* con sus jóvenes alumnos ingleses, o el concierto que preparó el director de la Orquesta Sinfónica de Berlín, Sir Simon Rattle, quien para su debut al frente de la agrupación representó la *Consagración de la Primavera* de Igor Stravinsky contando, además de con la orquesta, con la participación de 250 alumnos de diferentes razas, edades y ciclos educativos alemanes, como una forma de unir la música contemporánea y la danza con la sociedad. Supone éste un experimento artístico y pedagógico innovador que se plasmó en la película documental *Rhythm is it* en 2004, en la que se muestra el costoso proceso realizado por los jóvenes a lo largo de varios meses en los que aprenden a sentir y a valorar la música, a expresarla mediante su cuerpo y a

respetar el trabajo en equipo como una forma de alcanzar la meta final. También ofrece los testimonios de los participantes, de los que hay que destacar su emoción por el trabajo realizado y su nueva opinión acerca de la música contemporánea y la danza tras una inolvidable experiencia.

Para finalizar con las conclusiones generales, hay que destacar que las coincidencias que se han producido en los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, podrían explicarse desde el supuesto de que los jóvenes consumen y prefieren los estilos musicales que conocen, al mismo tiempo que huyen de las músicas que son menos familiares para ellos, por lo que el verdadero punto de partida en el desarrollo docente de la asignatura de Música en Secundaria debe comprender las músicas que escucha el alumno en su entorno sonoro así como sus gustos con la finalidad de procurar una apertura hacia el resto de músicas existentes (Olsson, 1997a). Por tanto, y a la luz de los resultados obtenidos en dichos cuestionarios, se confirman las dos hipótesis de partida de esta investigación, esto es, que el grado de conocimiento y preferencias de los diferentes estilos musicales existentes actualmente dependen, en gran medida, de la interacción con el entorno musical-informal en el que se desenvuelve el alumno, tal y como ponen de relieve otros trabajos (Bennett, 2000; López, 2004; North & Hargreaves, 2005); y, por otro lado, que los contenidos incluidos en el currículo oficial, respecto a los diferentes estilos musicales, no tienen una relación directa con aquéllos que consumen culturalmente los alumnos en su vida cotidiana, fuera del centro escolar (Regelski, 2006; Stalhammar, 2000; Walker, 2005).

7.4. PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO

Una primera propuesta de mejora sería la de ampliar los análisis estadísticos en relación con los ítems que contenían respuestas abiertas en ambos cuestionarios, concretamente en aquellos en los que los participantes debían citar cuáles eran los programas de TV, radio, revistas y programas o

páginas de Internet de donde adquirirían los conocimientos sobre el estilo musical o les influían en sus gustos, con el objetivo de profundizar en el estudio de las relaciones entre los *mass media* y las diferentes variables independientes (sexo, origen cultural...), puesto que los diferentes estudios consultados en relación con el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales destacan el estudio de dichas variables, además de considerar el estatus socio-económico, ya que ofrecen diferencias significativas entre las mismas (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998).

De la misma forma, debido a la importancia que ha adquirido en pocos años la red Internet y su rápido avance tecnológico (Adell & Bellver, 1995; Castells, 2001; Huidobro, 2006), sería conveniente profundizar en su estudio como una herramienta que favorezca el conocimiento y sea una mediateca interactiva donde el alumno pueda escuchar diferentes músicas, evitando el planteamiento inicial que invita a relacionar las descargas de archivos musicales como sinónimo de piratería y no como un medio de consulta que sirva para la difusión de los diferentes estilos musicales, esto es, como si fuera una gran enciclopedia musical.

En relación con lo anterior, no sólo hay que considerar que el consumo musical se produce al acceder a Internet por medio del ordenador personal. Una nueva oleada de tecnologías se ha extendido rápidamente entre los jóvenes que, entre otras utilidades, está destinada a escuchar música y en la que se pueden encontrar desde los tradicionales reproductores de mp3, hasta los novedosos mp4, PDA, iPod e, incluso, los teléfonos móviles de última generación. Este fenómeno, que se conoce como *Podcasting*, consiste en la descarga de archivos de audio y vídeo utilizando cualquier programa de descarga de Internet con la finalidad de que el usuario pueda escuchar o ver, en el momento y lugar que prefiera, sus programas de radio, música, series televisivas y películas mediante cualquiera de los reproductores anteriormente citados (Eash, 2006; Godwin-Jones, 2005; Maag, 2006).

Como perspectivas de trabajo en el futuro sería interesante ampliar la muestra de participantes en este estudio y administrar los cuestionarios en otras ciudades españolas, así como en otros países, que contemplen la

enseñanza de la Música dentro de sus respectivos sistemas educativos con el objetivo de determinar si el nivel de conocimiento y las preferencias hacia diferentes estilos musicales son similares a los encontrados en el presente trabajo o varían, analizando las variables que los determinan.

Otra línea futura de investigación consistiría en dejar transcurrir unos años y retomar de nuevo este estudio cuando la nueva reforma educativa, LOE (2006), estuviera plenamente desarrollada, de modo que se observara si la nueva programación atiende a las necesidades que demandan los alumnos sobre la adecuación de los estilos musicales que se desarrollan en la asignatura de Música al entorno sonoro real en el que se desenvuelven.

Por otra parte, sería interesante ampliar este estudio contemplando a los alumnos que simultanean sus estudios obligatorios con las enseñanzas musicales que se imparten en los Conservatorios de Música Profesionales, a fin de contrastar los resultados entre estudiantes con estudios específicos musicales y alumnos que cursan la asignatura de Música en Secundaria, puesto que existe un paralelismo en el inicio de los estudios del Grado Profesional de Música y la etapa de Educación Secundaria, ya que ambas deben comenzar a los 12 años y concluir a los 18, con lo cual también habría que incluir en la muestra a los alumnos de Bachiller.

Por último, hay que señalar que los estudios que tratan acerca de los conocimientos sobre los estilos musicales son escasos en comparación con la ingente cantidad de estudios en relación a la preferencia de los estilos musicales, así como su interacción con la sociedad desde las dimensiones educativas formal e informal, que en los Estados Unidos se remontan a los años dorados del Rock y sus nocivas influencias en los jóvenes americanos (Cripps, 2001). Estas razones sirven para mostrar una interesante línea de investigación en el futuro centrada en profundizar en el conocimiento sobre los estilos musicales así como en la construcción del conocimiento musical en general.

***REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

- Abeles, H. F. & Cheng, J. W. (1996). Responses in music. In D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology*, 2nd ed. (pp. 285-342). San Antonio: Institute for Music Research Press.
- Adell, J. E. (1997). La música popular contemporánea y la construcción de sentido: más allá de la sociología y la musicología. *TRANS, Revista Transcultural de Música*, 3. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans3/adell.htm>. (Consultado el 12/02/2008).
- Adell, J. & Bellver, C. (1995). La Internet como telaraña: el World Wide Web. *Métodos de Información*, 3(2). Disponible en: <http://www.uv.es/~biblios/mei3/Web022.html>. (Consultado el 10/01/2008).
- Aguaded, J. I. (1998). *Medios, recursos, y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva: FACEP.
- Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la Televisión. Familia, Educación y Recepción Televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguilar, M. C. (2001). Familia y Proyecto de Futuro. En *Actas del VIII Congreso Internacional de Formación y de Investigación en Educación Familiar*. Saint-Sauveur (Québec, Canadá).
- Aguilar, M. C. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Contextos de Educación*, 5, 202-215.
- Aguirre, O. & de Mena, A. (1992). *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Ahlkvist, J. A. & Faulkner, R. (2002). Will This Record Work for Us?: Managing Music Formats in Commercial Radio. *Qualitative Sociology*, 25(2), 189-215.
- Aiello, R. (1994). Music and Language: Parallels and Contrasts. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (pp. 40-63). New York: Oxford University Press.
- Albareda, R. (1997). L'éducation musicale pour la formation d'une identité européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43(1), 61-72.

- Alemaný, A. E. (2002). Recursos pedagógicos para la formación continúa del profesorado de música en la ESO. *Música y Educación*, 51, 43-52.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía*, 30, 23-37.
- Alsina, P. & Sesé, F. (1994). *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.
- Altenmüller, E. & Gruhn, W. (1997). Music, The Brain, and Music Learning: Mental Representation and Changing Cortical Activation Patterns through Learning. *GIML Monograph Series*, 2, 1-71.
- Álvarez, A. (1993). *Historia del cante flamenco*. Madrid: Alianza.
- Amaris, M. & Jiménez, M. (2003). Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor prostituida. En *Actas del IX Congreso Internacional de Formación y de Investigación en Educación Familiar*. Leuven (Belgique).
- Amezaga, J., Artime, D., Barrios, C., Claus, K., González, J. A., Halonen, M., Martínez, N., Noussair, A., Ochoa, Y., Puertas, D. & Reina, L. (2001). Biladi. Usos de la televisión por satélite entre los y las inmigrantes magrebíes en Bilbao. *ZER*, 10, 81-105.
- Aranowitz, S. (1997). Televisión y cultura de clase obrera. En D. Crowley & P. Heder (Comps.), *La comunicación en la Historia. Tecnología, cultura y sociedad* (pp. 349-354). Barcelona: Bosch.
- Area, M & Ortiz, M. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar*, 15, 114-122.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J. M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199-232). Madrid: Akal.
- Armstrong, E. G. (2004). Eminem's Construction of Authenticity. *Popular Music and Society*, 27(3), 335-356.

- Arnett, J. (1992). The Soundtrack of Recklessness: Musical Preferences among Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 313-331.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arredondo, H. & García, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía*, 12, 91-98.
- Asociación de Música por Internet (2006). *Informe: Difusión de música por Internet. Distribución legal gratuita*. Madrid: Asociación de Música por Internet.
- Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias (2006). *Mujeres de Portada. Estudio de las revistas femeninas juveniles con perspectiva de género*. Oviedo: Asociación Mujeres Jóvenes de Asturias e Instituto Asturiano de la Mujer.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2000). *Estudio General de Medios. Resumen General de resultados de febrero a noviembre de 2000*. Madrid: Asociación para la investigación de medios de comunicación. Disponible en: <http://www.aimc.es/02egm/resumegm207.pdf>. (Consultado el 02/04/2005).
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2007). *Estudio General de Medios. Resumen General de resultados de febrero a noviembre de 2006 a noviembre de 2007*. Madrid: Asociación para la investigación de medios de comunicación. Disponible en: <http://www.aimc.es/02egm/resumegm207.pdf>. (Consultado el 21/11/2007).
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2008). *Navegantes en la red. 10ª Encuesta de AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: Asociación para la investigación de medios de comunicación. Disponible en: <http://www.aimc.es/03internet/macro2007.pdf>. (Consultado el 29/02/2008).
- Asociación pro música de Valladolid (2001). Consideraciones sobre la reforma de secundaria. *Música y Educación*, 46, 152-160.

- Aumente, J. & Arquero, R. (1999). Bibliotecas, periodismo y Mass Media en la era digital de Internet: retos y transformaciones. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 22, 61-74.
- Ausina, R., Bermell, C., Llorens, P., Selfa, E. & Soler, O. (2003). Reflexiones sobre la educación musical en la enseñanza obligatoria. *Eufonía*, 28, 30-42.
- Baacke, D. (1993). Jugendkulturen und Musik. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Eds.), *Musikpsychologie: Ein Handbuch* (pp. 228-237). Reinbek, Germany: Rororo.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Badillo, A. & Marengi, P. (2003). La juventud: entre los viejos y los nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 61, 65-77.
- Barbero, M. I., Vila, E. & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barnet, S. (1999). *A short guide to writing about art*, 7th ed. New York: Logman.
- Barrett, J.G. (2000). Signal-to-background ratio preferences of normal-hearing listeners as a function of music. *Dissertation Abstracts International*, 61(8B), 4061.
- Barrios, M. P. (2002). Preferencias musicales en la cultura popular actual. Una reflexión para su inclusión en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 15-19.
- Barroso, J. (1996). *Realización de los géneros televisivos*. Madrid: Síntesis.
- Bates, A. W. (2004). Towards a better theoretical framework for studying learning from educational television. *Instructional Science*, 9(4), 393-415.
- Bay-Cheng, L. Y. (2003). The Trouble of Teen Sex: the construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education*, 3(1), 61-74.
- Behne, K. E. (1997). The development of "Musikerleben" in adolescence: How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 143-159). Hove, UK: Psychology Press.

- Benítez, J. L., Tomás, A. M. & Justicia, F. (2007). La Liga de Alumnos Amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23(2), 185-192.
- Bennett, A. (2000). *Popular Music & Youth Culture: Music, Identity and Place*. London: Macmillan.
- Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Bernal, J. (2001). La Influencia de la Familia en el Desarrollo de la Musicalidad. En *Actas del VIII Congreso Internacional de Formación y de Investigación en Educación Familiar*. Saint-Sauveur (Québec, Canadá).
- Bernal, J. (2003). Los valores y la educación musical. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa & I. Alemany (Coords.), *Intervención Psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 177-193). Granada: Grupo editorial universitario.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Blanco, E., Gómez, B. & Paniagua, F. J. (2007). La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación. *FISEC- Estrategias*, 6(3), 35-50.
- Blanco, N. & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544.
- Blömeke, S. (2003). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Opladen)*, 6(2), 276-289.
- Boal-Palheiros, G. M. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music*, 18(2), 103-118.
- Boast, R. (1985). Documentation of prehistoric style: a practical approach. *Archaeological Review from Cambridge*, 4(2), 159-170.

- Boehnke, K., Münch, T & Hoffmann, D. (2002). Development through media use? A German study on the use of radio in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 193-201.
- Bonner, B., Marx, B. P., Thompson, J. M. & Michaelson, P. (1998). Assessment of adolescent sexual offenders. *Child Maltreatment*, 3(4), 374-383.
- Boomkens, R. (2004). Uncanny identities. High and low and global and local in the music of Elvis Costello. *European Journal of Cultural Studies*, 7(1), 59-74.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowker, A. (2004). Predicting Friendship Stability During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112.
- Boyle, J. D., Hosterman, G. L. & Ramsey, D. S. (1981). Factors influencing pop music preferences of young people. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 47-55.
- Braslavsky, C. (2005). La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En J. Ruiz & G. Vázquez (Coords.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 296-286). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brittin, R. V. (1991). The Effect of Overtly Categorizing Music on Preference for Popular Music Styles. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 143-151.
- Brown, B. & Sellen, A. (2006). Sharing and listening to music. In K. O'Hara and B. Brown (Eds.), *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies* (pp. 37-56). Netherlands: Springer.
- Brown, J. D., L' Engle, K. L., Pardun, C. J., Guo, G., Kenneavy, K. & Jackson, C. (2006). Sexy Media Matter: Exposure to Sexual Content in Music, Movies, Television, and Magazines Predicts Black and White Adolescents' Sexual Behavior. *Pediatrics*, 117(4), 1018-1027.

- Brugali, D. (2002). Mediating the Internet. *Annals of Software Engineering*, 13(1-4), 285-308.
- Bryant, Y. U. (2004). An examination of exposure to rap music videos: Psychosocial factors related to adversarial attitudes toward male-female relationships among African American adolescents. *Dissertation Abstract International*, 64(02), 1070.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje, y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buote, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International*, 61(12A), 4724.
- Byrne, Ch., Halliday, J., Sheridan, M., Soden, R. & Hunter, S. (2001). Thinking Music Matters: Key Skills and Composition. *Music Education Research*, 3(1), 63-76.
- Byrne, Ch. & Sheridan, M. (2000). The Long and Winding Road: The Story of Rock Music in Scottish Schools. *International Journal of Music Education*, 36(1), 46-57.
- Calvi, J. C. (2006). La industria de la música, las nuevas tecnologías digitales e Internet: algunas transformaciones y salto en la concentración. *ZER*, 21, 121-137.
- Cano, F. & Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategia y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99.
- Campbell, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía*, 6, 7-14.
- Campos, J. L. (2006). Interculturalidad, Identidad y Migración en la Expansión de las Diásporas Musicales. *Razón y Palabra*, 49, 1-3.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Carpenter, L. M. (1998). From Girls Into Women: Scripts for Sexuality and Romance in Seventeen Magazine, 1974-1994. *Journal of Sex Research*, 35(2), 158-168.

- Carpizo, J. (1999). El poder: su naturaleza, su tipología y los medios de comunicación masiva. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 95, 321-346.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cassiman, B. & Salvador, P. F. (2006). *Tecnologías digitales e Internet: su impacto en el sector de la música*. Barcelona: Cuadernos de e-Business Center PricewaterhouseCoopers & IESE.
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Universidad de Sevilla: Grupo de Tecnología Educativa. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/castells.htm>. (Consultado el 16/02/2008).
- Castejón, J. L., Pérez, A. & Maldonado, A. (1998). Factores psicosociales en la predicción del rendimiento académico según el sexo. En *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Castro, P., García, M., Isasi, C. & Méndez, C. (1994). Cómo construir un cuestionario. *Revista Rol de Enfermería*, 185, 26-29.
- Caw, T. S. (2004). Popular Music Studies Information Needs: You Just Might Find... *Popular Music and Society*, 27(1), 49-54.
- Cebrián, M. (1992). *La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión: Una propuesta de intervención didáctica*. Málaga: Clave Aynadamar.
- Cebrián, M. (1998). *Información televisiva: mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Madrid: Síntesis.
- Cembranos, F. (2004). Televisión, interacciones sociales y poder. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 13(1), 21-38.
- Centelles, F. (2005). Resumen de la educación para la convivencia del siglo XXI: una visión sociológica. *Organización y gestión educativa*, 13(2), 18-20.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Chailley, J. (1991). *Compendio de musicología*. Madrid: Alianza Música.

- Chavez, V. & Soep, E. (2005). Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality. *Harvard Educational Review*, 75(4), 409-434.
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música. *Eufonía*, 29, 96-107.
- Chicharro, M. & Rueda, J. C. (2004). La televisión y sus públicos: una aproximación interdisciplinar. *Revista Historia y Comunicación Social*, 9, 81-99.
- Chiou, J. S., Huang, C. Y. & Lee, H. H. (2004). The Antecedents of Music Piracy Attitudes and Intentions. *Journal of Business Ethics*, 57(2), 161-174.
- Chow, J. (2004). Adolescents' perceptions of popular teen magazines. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 132-139.
- Ciudad, A. (2002a). Malas chicas/buenas chicas en prensa juvenil femenina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>. (Consultado el 30/07/2003).
- Ciudad, A. (2002b). Estereotipos y valores en la prensa juvenil. *Comunicar*, 18, 143-147.
- Clark, T. R. & Phares, V. (2004). Feelings in the Family: Interparental Conflict, Anger, and Expressiveness in Families With Older Adolescents. *The Family Journal*, 12(2), 129-138.
- Clemons E. K. & Lang K. R. (2003). The Decoupling of Value Creation from Revenue: A Strategic Analysis of the Markets for Pure Information Goods. *Information Technology and Management*, 4(2-3), 259-287.
- Coffman, D. (2002). Banding Together: New Horizons in Lifelong Music Making. *Journal of Aging and Identity*, 7(2), 133-143.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004). La revolución conservadora llega a la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 130, 7-10.

- Colom, A. J. (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. En F. Etxeberría (Coord.), *Calidad, equidad y educación* (pp. 79-100). San Sebastián: Erein.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comas, D., Aguinaga, J., Orizo, F. A., Espinosa, A. & Ochaita, E. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y Riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Comas, D. & Granado, O. (2002). *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid: POI.
- Condry, I. (2004). Cultures of music piracy. An Ethnographic Comparison of the US and Japan. *International Journal of Cultural Studies*, 7(3), 343-363.
- Conkey, M. W. & C. A. Hastorf (1990). *The Uses of Style in Archaeology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connell, J. & Gibson, C. (2003). *Soundtracks. Popular music, identity and place*. London: Routledge.
- Coombs, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Cooksey, J. M. & Welch, G. F. (1998). Adolescence, Singing Development and National Curricula Design. *British Journal of Music Education*, 15(1), 99-119.
- Cooper, B. L. (1999). Women's Studies and Popular Music Stereotypes. *Popular Music and Society*, 23(4), 31-44.
- Cooper, S. (2005). Marguerite V. Hood and Music Education Radio Broadcasts in Rural Montana (1937-39). *Journal of Research in Music Education*, 53(4), 295-307.
- Cowie, H. (2000) Bystanding os standing by: Gender issues in coping with bullllying in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Cox, D. R. (2004). Music in the Time of Saint Anselm. *The Saint Anselm Journal*, 2(1), 90-98.

- Cox, G. (1999). Secondary School Music Teachers Talking. *Music Education Research*, 1(1), 37- 46.
- Crain, W. M. & Tollison, R. D. (2002). Consumer Choice and the Popular Music Industry: A Test of the Superstar Theory. *Empirica*, 29(1), 1-9.
- Cremades, R. (2003). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Melilla: Trabajo de investigación inédito.
- Cremades, R. & Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 72, 35-46.
- Cripps, C. (2001). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- Crystal, D. & Davy, D. (1995). *Investigating English Style*, 15th ed. New York: Longman.
- Custer, R. S. (2003). Effect of passive classroom listening on students' preferences toward classical/concert music. *Dissertation Abstract International*, 64(12A), 4399.
- Cutietta, R. A. (1991). Popular Music: An Ongoing Challenge. *Music Educators Journal*, 77(8), 26-29.
- D'Anjou, L. (2001). Rock-'n-roll. De sociale constructie van een muziekstijl. *Sociologische Gids*, 48(2), 122-137.
- Davis, W. (1990). Style and History in Art History. In M. Conkey & C. Hastorf (Eds.), *The Uses of Style in Archaeology* (pp. 18-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Benito, L. A. & Artaza, J. (2004). *Aplicación Metodológica del Análisis Musical*. Murcia: Master ediciones.
- De Borafull, I. (2005). Ocio en los nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 116-127.
- De la Herrán, A. & Villena, J. L. (2007). Integración curricular de la televisión. En J. A. Ortega & A. Chacón (Coords.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 193-205). Madrid: Pirámide.

- De la Rosa, B. (1994). El profesor ante los "media" en la sociedad postindustrial. En J. A. Morón & J. I. Aguaded (Coords.), *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación* (pp.153-160). Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación" y Grupo de Investigación "GIPDA" de la Universidad de Sevilla.
- Delalande, F. (2005). La invención musical, del nacimiento a la adolescencia: Contexto histórico, tecnológico y social. *Eufonía*, 35, 57-67.
- Delgado, L. (1988). Los componentes estéticos de la práctica social. Notas para el estudio del arte prehispánico. *Boletín de Antropología Americana*, 18, 33-48.
- Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: Ediciones UNESCO.
- DeLucia J. L. & Gerrity, D. (2001). Effective Group Work for Elementary School-Age Children Whose Parents Are Divorcing. *The Family Journal*, 9(3), 273-284.
- Den, Ch. (2004). From Craft to Corporate Interfacing: Rock Musicianship in the Age of Music Television and Computer-Programmed Music. *Popular Music and Society*, 27(2), 139-160.
- De Puelles, M. (2004). Educación, igualdad, mercados y democracia. *Revista Educación y Pedagogía*, 38, 27-48.
- Deutsch, D. (1982). *The psychology of music*. New York: Academic Press.
- Díaz, C. L. (1999). Induced Recall of Music in a Biographical Film of a Great Poet. *Journal of Poetry Therapy*, 12(4), 203-210.
- Díaz, J. (1997). Panorama de la música tradicional. *Eufonía*, 9, 7-12.
- Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Dierks, U., Grube, T. & Thilo, A. (Productores) & Grube, T. & Sánchez, E. (Directores). (2004). *Rhythm is it!* [Cinta cinematográfica]. Alemania: Boomtownmedia.

- Dillon, T. (2006). Hail to the thief: the appropriation of music in the digital age. In K. O'Hara & B. Brown (Eds.), *Consuming Music Together: Social and Collaborative Aspects of Music Consumption Technologies* (pp. 289-306). Netherlands: Springer.
- Doddoli, C. (2007). Las conferencias de divulgación como un vehículo de la educación no formal. En *X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller "Ciencia, Comunicación y Sociedad"*. San José (Costa Rica). Disponible en: <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/MX-ConsueloDoddoli.pdf>. (Consultado el 30/04/08).
- Dollase, R. (1997). Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. En D. Baacke (Ed.), *Handbuch Jugend und Musik* (pp. 341-368). Opladen, Germany: Leske + Burich.
- Domingo, M. (2003). ¿Qué queríamos y qué tenemos? Expectativas generadas por la LOGSE en secundaria. *Eufonía*, 28, 43-49.
- Duffey, T. H., Lumadue, C. A. & Woods, S. (2001). A Musical Chronology and the Emerging Life Song. *The Family Journal*, 9(4), 398-406.
- Dunbar-Hall, P. & Wemyss, K. (2000). The Effects of the Study of Popular Music on Music Education. *International Journal of Music Education*, 36(1), 23-34.
- Eash, E. K. (2006). Podcasting 101 for K-12 Librarians. *Computers in Libraries*, 26(4), 16-20.
- Edwards, T. (1998). Lyrics to the rhythm: the uses and gratifications of rap music for African American teenagers (hip-hop, adolescents). *Dissertation Abstracts International*, 60(3A), 577.
- Eguidos, D. F., Ortiz, A. E. & Peña, S. R. (1998). Recepción-consumo de medios masivos de comunicación y nuevas tecnologías. *Tenerife: Revista Latina de Comunicación Social*, 10. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/30cordobax.htm>. (Consultado el 26/03/2007).
- Einstein, A. (1986). *La música en la época romántica*. Madrid: Alianza Música.

- Epstein, J. S. (1994). Mislplace childhood: An introduction to the sociology of youth and their music. In J. S. Epstein (Ed.), *Adolescence and their music: If it's too loud, you're too old* (pp. 13-34). New York: Garland.
- Escandell, M. V. (1994). *Lingüística y Estilística de Textos*. Ámsterdam: Rodopi.
- Eyerman, R. (2002). Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. *Qualitative Sociology*, 25(3), 443-458.
- Fairchild, H. H. (1984). Creating, Producing and Evaluating Prosocial TV. *Journal of Educational Television*, 10(3), 161-183.
- Faus, A. (2001). La radio en el entorno cambiante del siglo XXI. En M. P. Martínez-Costa (Ed.), *Reinventar la radio. Actas de las XV Jornadas Internacionales de Comunicación* (pp. 15-37). Pamplona: Ediciones Eunate.
- Federación Internacional de la Industria Discográfica (2008). *IFPI Digital Music Report 2008. Revolution, Innovation, Responsibility*. London: International Federation of the Phonographic Industry. Disponible en: <http://www.ifpi.org/content/library/DMR2008.pdf>. (Consultado el 28/02/2008).
- Federighy, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823.
- Feito, R. (2001). Reformar la reforma. *Contextos educativos*, 4, 199-215.
- Femenia, A. M. & Muñoz, M. T. (2003). Violencia y familia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 51-58.
- Fenati, B. (1992). Radio de programme et radio de flux: l'exemple italien. *Reseaux*, 52, 41-46.
- Fermoso, P. (1997). *Diccionario de Filosofía de la Educación Hoy*. Madrid: Dykinson.
- Fernández, A. (2000). Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. *Docencia Universitaria*, 1(1), 111-113.
- Fernández, C. M. & Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.

- Fernández, M. C. & González, P. (2005). El currículo que se adapta a los intereses de los alumnos proporciona mejores resultados. *Trabajadores de la Enseñanza, FETE-UGT*, 72, 3-8.
- Fernie, E. (1998). *Art history and its methods: A critical anthology*. New York: Phaidon.
- Fierro-Hernández, C. (2000). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 332, 291-304.
- Figueras, M. (2004a). La adolescente y las revistas juveniles femeninas: reproducción del rol estético y en función del hombre. En *VIII Congreso Español de Sociología. Transformaciones globales: confianza y riesgo*. Disponible en: <http://www.dste.ua.es/congresosociologia/gruposdetrabajo/gt12/GT12sesion3.pdf>. (Consultado el 20/01/2008).
- Figueras, M. (2004b). *La imatge corporal en les revistes juvenils femenines*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Figueras, M. (2005). *Prensa juvenil femenina i identitat corporal*. Barcelona: Tesis doctoral inédita.
- Figueras, M. (2007a). Los valores que transmiten las revistas juveniles femeninas y el significado que las adolescentes les confieren. En *IX Congreso Español de Sociología. Poder, Cultura y Civilización*. Disponible en: http://www.iccppss.ull.es/teresaweb/iso/IX_Congreso_Espanol_Sociologia.iso. (Consultado el 20/01/2008).
- Figueras, M. (2007b). Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como estabilizadores existenciales. En L. Álvarez, J. Evans & O. Crespo (Eds.), *Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional* (pp.21-36). Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Finns, L. (1989). How can musical preferences be modified? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 1-58.

- Fischer, M. & Barkley, R. (2006). Young Adult Outcomes of Children with Hyperactivity: Leisure, Financial, and Social Activities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 53(2), 229-245.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2000). Adolescent Electronic Media Use: Instead of Doing What? *International Journal of Group Tensions*, 29(1-2), 163-190.
- Flanagan, C., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B. & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54, 457-475.
- Fletcher, J. (2006). Social Interactions in Adolescent Television Viewing. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160, 383-386.
- Florenzano, R. (1995). *Familia y Salud de los Jóvenes*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Flowers, P. J. (1988). The effects of teaching and learning experiences, tempo, and mode on undergraduates' and children symphonic music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 36(1), 19-34.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Fong-Torres, B. (2001). *The Hits Just Keep on Coming: The History of Top 40 Radio*. San Francisco: Backbeat books.
- Fordhman, J. (1994). *Jazz*. Tolosa (Guipúzcoa): Raíces.
- Forman, M. (2002). 'One night on TV is worth weeks at the Paramount': musicians and opportunity in early television, 1948-55. *Popular Music and Society*, 21(3), 249-276.
- Fortin, M. F. (1999). *El proceso de la investigación: de la conceptualización a la realización*. México: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Fouce, H. (2005). *La música pop i rock*. Barcelona: UOC, Colección Vull saber.

- Fox, M. (2004). E-Commerce Business Models for the Music Industry. *Popular Music and Society*, 27(2), 201-220.
- Frega, A. L. & Schwarcz, V. (2005). Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música. *Eufonía*, 34, 60-69.
- Frieda, J. H. (2004). Tacit Notions of Childhood. *Childhood*, 11(4), 449-468.
- Frith, S. (1996). Popular music policy and the articulation of regional identities. The case of Scotland and Ireland. In P. Rutten (Ed.), *Music, culture and society in Europe Part II of: Music in Europe* (pp. 98-103). Brussels: European Music Office.
- Frith, S. (1998). *Performing Rites: Evaluating Popular Music*. New York: Oxford University Press.
- Fung, C. V. (1996). Musicians' and nonmusicians' preferences for world musics: Relation to musical characteristics and familiarity. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 60-83.
- Furió, V. (2000). *Sociología del arte*. Madrid: Cátedra.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Gairín, J. & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, 9, 21-44.
- Galán, M. A. (2002). Experiencia musical y conocimiento de la historia de la música. *Eufonía*, 25, 37-49.
- Gallego, A. (1987). *Catálogo de obras de Manuel de Falla*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gallego, J. (1990). *Mujeres de papel. De Hola a Vogue. La prensa femenina en la actualidad*. Barcelona: Icaria.
- García, A. (2003). *Una televisión para la educación*. Barcelona: Gedisa.
- García, A. (2005). La juventud en los medios. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 45-52.
- García, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.

- García, F. J. (1999). Las músicas del currículo. En C. Sánchez (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 363-377). Pamplona: SIBE.
- García, F. J. & Arredondo, H. (1997). Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía. *Música y Educación*, 32, 63-80.
- García, J. (2005). Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales. *Revista de Educación*, 338, 23-44.
- García, J. M. (1996). *Forma y estructura en la música del siglo XX (una aproximación analítica)*. Madrid: Alpuerto.
- García, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y a los mensajes. *Ámbitos*, 11-12 (1-2), 115-129.
- García, M. L., Callejo, J., del Val, C., Camarero, L. A. & Arranz, F. (1994). *La influencia de la familia y los educadores en la percepción y asunción de los mandatos sobre la televisión*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garner, A., Sterk, H. M. & Adams, S. (1998). Narrative analysis of sexual etiquette in teenage magazines. *Journal of Communication*, 48(4), 59-78.
- Gascón, M. C. (1991). *La radio en la educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- Gauntlett, D. & Hill, A. (1999). *Living TV*. London: Routledge.
- Gembris, H. (2006). The Development of Musical Abilities. In R. Colwell (Ed.), *Menc Handbook of Musical Cognition and Development* (pp. 124-164). New York: Oxford University Press.
- Geneyro, J. C. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona: Anthropos.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*, 1, 121-142.
- Giordano, E. (2000). Medios de comunicación, ideología y poder. *Cuadernos de Pedagogía*, 297, 28-31.
- Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonia*, 27, 69-76.

- Giráldez, A. (2007). La educación musical en un mundo digital. *Eufonía*, 39, 8-16.
- Godwin-Jones, B. (2005). Emerging technologies: Messaging, Gaming, Peer-to-Peer Sharing: Language Learning Strategies & Tools for the Millennial Generation. *Language Learning & Technology*, 9(1), 17-22.
- Goldman, C. V., Gang, D., Rosenschein, J. S. & Lehmann, D. (1999). NetNeg: A connectionist-agent integrated system for representing musical knowledge. *Annals of Mathematics and Artificial Intelligence*, 25(1-2), 69-90.
- Gonçalves, S., Vaz, J. & Ramos, F., (2003). Changing Stereotypes about minorities: the impact of self-reflective practices on teacher trainees' social representations. In *Actas da Conferência da UNESCO sobre Educação Intercultural*. Universidade de Jyväskylä (Finlandia).
- González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En L. Buendía, D. Gómez, J. Gutiérrez & M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 171-174). Sevilla: Alfar.
- González, M. J., Frau, C. & Espinar, E. (2006). Jóvenes entre pantallas: resultados preliminares. En *XXI Congreso Internacional de Comunicación*. Disponible en: http://www.unav.es/fcom/cicom/2006/docscicom/1_ESPINAR_GONZALEZ_FRAU.pdf. (Consultado el 28 /02/2008).
- Goodwin, A. (1993). *Dancing in the distraction factory. Music television and popular culture*. London: Routledge.
- Gordo, A. L. & Megías, I. (2006). *Jóvenes y Cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Gow, J. (1996). Reconsidering Gender Roles on MTV: Depictions in the Most Popular Music Videos of the Early 1990s. *Communication Reports*, 9(2), 151-161.

- Graner, C., Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M. & Chamarro, A. (2006). Comparación entre el uso de Internet por parte de adolescentes y jóvenes. En *XXI Congreso Internacional de Comunicación*. Disponible en: http://www.unav.es/fcom/cicom/2006/docscicom/1_GRANER.pdf. (Consultado el 28 /02/2008).
- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-169.
- Green, L. (2001a). Music in society and education. En C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 47-60). London: Routledge Falmer.
- Green, L. (2001b). *How Popular Musicians Learn: a Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2002). From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' Changing Perceptions of Musical Styles, 1982 to 1998. *British Journal of Music Education*, 19(1), 5-32.
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1995). *Historia de la música occidental, vol. 1*. Madrid: Alianza Música.
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1996). *Historia de la música occidental, vol. 2*. Madrid: Alianza Música.
- Guillot, E. (1997). *Historia del rock*. Valencia: La Máscara.
- Gunter, B (2005). Trust in the news on television. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 57(5), 384-397.
- Gustems, J. (2005). Escuchar los anuncios: una aproximación al uso de la música y del sonido en la publicidad televisiva. *Eufonía*, 34, 91-100.
- Gutiérrez, R. & Cansino, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, 47, 51-66.
- Hamilton, K. (2004). Making Some Noise: The Academy's Hip-Hop Generation. Scholarship on the Genre Moves beyond a Project of Legitimization into a More Self-Critical, Challenging Realm. *Black Issues in Higher Education*, 21(5), 34.

- Hamlen, K. & Shuell, T. (2006). The Effects of Familiarity and Audiovisual Stimuli on Preference for Classical Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 168, 21-34.
- Hancox, R. J., Milne, B. J. & Poulton, R. (2005). Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 614-618.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, D. J., Comber, Ch. & Colley, A. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary School Students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250.
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). The Development of Musical Preference across the Life Span. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1999a). Developing Concepts of Musical Style. *Musicae Scientiae*, 3(2), 193-216.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Harland, J., Kinder, K., Haynes, J. & Schagen, I. (1998). *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools*. Slough, UK: NFER.
- Hart, A. (1992). Understanding Television Audiences. *Journal of Educational Television*, 18(1), 5-21.
- Haye, R. M. (1995). *Hacia una nueva radio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hebert, D. G. & Campbell, P. S. (2000). Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22.

- Hernández, F. (1997). La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanzas. *Aula de innovación educativa*, 59, 75-80.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*, 2ª ed. México: McGraw Hill.
- Herrera, L. (2003). *Fonología y Música en educación infantil. Estudio longitudinal con entrenamiento*. Granada: Tesis doctoral inédita.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2007). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M. A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela. Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística* (157-180). Coimbra (Portugal): Grupo de Investigación HUM-742.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.
- Herrera, L., Lorenzo, O. & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.

- Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., Seijo, D. & Alemany, I. (2008). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: Nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo. *Revista de Educación* (en prensa).
- Herrera, Ll. M. & Molas, S. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.
- Herrera, M. M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11-26.
- Herrero, M. N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 81-91.
- Hewitt, A. (2005). Teachers' Personal Construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7(3), 305-330.
- Hidalgo, C. (1999). *Salud Familiar: Un Modelo de Atención Integral en la Atención Primaria*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hofer, M. (2004). Online Digital Archives Technology That Supports Rich, Student-Centered Learning Experiences. *Learning and Leading with Technology*, 32(2), 6-11.
- Hoppin, R. H. (2000). *La Música Medieval*. Madrid: Akal.
- Hormigos, J. & Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Res*, 4, 259-270.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Eufonía*, 16, 65-72.
- Hui, V. W. (2001). Music preferences, music and non-music media use, and leisure involvement of Hong Kong adolescents (China). *Dissertation Abstract International*, 63(12A), 4257.
- Huidobro, J. M. (2006). Nacimiento de Internet. En C. Rico (Coord.), *Crónicas y testimonios de las telecomunicaciones españolas. Vol. 1* (pp. 417-454). Madrid: Colegio Oficial y Asociación Española de Ingenieros de telecomunicaciones.

- Huidobro, J. M. & Sanz, J. M. (2006). El servicio de Internet en España. En O. Pérez (Coord.), *De las señales de humo a la sociedad del conocimiento. 150 años de telecomunicaciones en España* (pp.197-231). Madrid: Colegio oficial de Ingenieros de Telecomunicación.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. (1998). Contributions of television toward meeting the informational and educational needs of children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 557, 9-23.
- Ibáñez, R. M. (1998). La educación del siglo XXI. Hacia un sistema tecnológico multimedia. Las universidades a distancia. *Educación XXI*, 1, 27-52.
- Ibarretxe, G. (2003). *Diversidad Cultural y Educación Musical en Navarra: Estrategias para una perspectiva intercultural en Escuelas Primarias*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Iglesias, I. (2001). Situación actual del sector de la música en España. *Revista de Economía: Información Comercial Española*, 792, 139-150.
- Ingram, J. (2002). *Orientación Musical*. Panamá: Universal Books.
- Instituto de la Juventud (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Internet World Stats (2007). *Internet Usage Statistics. World Internet Users and Population Stats*. Bogotá (Colombia): Miniwatts Marketing Group. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. (Consultado el 12/02/2008).
- IPligence (2007). *Internet World Map*. Gibraltar (UK): Ipligence. Ltd. Disponible en: <http://www.ipligence.com/worldmap/>. (Consultado 16/02/2008).
- Iyanga, A. (1996). *La educación contemporánea. Teorías e instituciones*. Valencia: NAU llibres.
- Jiménez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos Educativos*, 4, 297-313.
- Jiménez, J. (2002). *El uso de Internet en estudiantes de educación primaria y secundaria obligatoria*. Granada: Tesis doctoral inédita.
- Johnson, F. (2004). U2, Mythology, and Mass-Mediated Survival. *Popular Music and Society*, 27(1), 79-100.

- Johnson, J. D., Jackson, L. A. & Gatto, L. (1995). Violent Attitudes and Deferred Academic Aspirations: Deleterious Effects of Exposure to Rap Music. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(1-2), 27-41.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. & Brook, J. S. (2002). Television Viewing and Aggressive Behavior During Adolescence and Adulthood. *Science*, 295, 2468-2471.
- Jonas, J. L. (1991). Preferences of elderly music listeners residing in nursing homes for art music, traditional jazz, popular music of today, and country music. *Journal of Music Therapy*, 28(3), 149-160.
- Jurado, J. (2003). Análisis de la reforma educativa: Su repercusión en el Área de Música. *Música y Educación*, 53, 186-194.
- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical Behaviour. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 25-45). New York: Oxford University Press.
- Kerman, J. (1985). *Contemplating music. Challenges to musicology*. Cambridge, Massachusetts (USA): Harvard University Press.
- Kerr, B. (1999). Effective Use of Audio Media in Multimedia Presentations. In *Proceedings of the Mid-South Instructional Technology Conference*. Murfreesboro, TN.
- Kim, J. L. & Ward, L. M. (2004). Pleasure reading: associations between young women's sexual attitudes and their reading of contemporary women's magazines. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 48-58.
- King, K. P. (2000). Educational Television: "Let's Explore Science". *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 227-246.
- King, V. & Zabel, D. (2004). Music Research and Reference on the Internet. *Reference & User Services Quarterly*, 44(2), 111-115.
- Kleijer, H. & Tillekens, G. (1994). Passion, pop and self control. The body politics of pop music. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 58-75.
- Knobloch, S., Vorderer, P. & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1, 18-30.

- Kokhuis, B. & Van-De, S. (2004). Globalization and the Freedom of Knowledge. *Higher Education in Europe*, 29(2), 269-284.
- Kooijman, J. (2004). Outside in America. George Michael's music video, public sex and global pop culture. *European Journal of Cultural Studies*, 7(1), 27-41.
- Kubler, G. (1989). Style and the Representation of Historical Time. En R. Kostelanetz (Ed.), *Esthetics Contemporary* (pp. 125-131). Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Kuhn, W. F. (2000). An examination assessing the impact of method of multicultural music instruction in a high school concert band rehearsal setting on students' preference for and identification of multicultural music. *Dissertation Abstract International*, 61(12A), 4715.
- Kwami, R. M. (1996). Music education in and for a multicultural society. En C. Plummeridge (Ed.), *Music Education: Trends and Issues* (pp. 59-76). London: Institute of Education.
- Lambea, M. (1997). La investigación musicológica en torno a la música tradicional. *Eufonía*, 9, 21-32.
- Lamoureux, E. R. (1996). An Experiential Approach to Teaching Communication Theory: Incorporating Contemporary Media To Clarify Theoretical Concepts. In *Annual meeting of the Speech Communication Association*. San Diego, California.
- Lane, J. E. & Healy, M. A. (2005). File sharing Napster, and institutional responses: Educative, developmental, or responsive policy? *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, 42(4), 534-548.
- LaRue, J. (1992). *Análisis del estilo musical. Pautas sobre la contribución a la música del sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y el crecimiento formal*. Barcelona: Labor.
- Lassala, C., Ruiz, C. & Sanz, S. (2007). Los servicios financieros en Internet: un estudio de las decisiones de compra. *Revista de Economía Información Comercial Española*, 2906, 19-36.

- Lawhon, T., Ennis-Cole, D. & Lawhon, D. (2006). Copyright laws and fair use in the digital era: Implications for distance-education programs in community colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 30, 479-483.
- Lawler, J. M. (2003). "Style" Stands Still. *Style*, 37(2), 220-237.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19(1), 28-45.
- LeBlanc, A. & Cote, R. (1983). Effects of tempo and performing medium on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 31(1), 57-66.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. & Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- LeBlanc, K. (2003). Guiding Your Child's Artistic Compass. *Montessori Life*, 15(1), 8-9.
- Legorburu, J. M. (2001). *Utilidad y eficacia de la comunicación radiofónica en el proceso educativo*. Madrid: Tesis doctoral inédita.
- Legorburu, J. M. (2005). El exitoso proceso de implantación de "Kiss FM" y sus consecuencias en el sector de la radio temática musical. *Corondel: Revista de Estudios sobre Comunicación Aplicada y Nuevas Tecnologías*, 1, 13-29.
- Lehmann, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören: Eine einstellungstheoretische Untersuchung [Habitual and situational music listening patterns]*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Leiner, B. M., Cerf, V. C., Clark, D. D., Kahn, R. E., Kleinrock, L., Lynch, D. C., Postel, J. Roberts, L. G. & Wolff, S. (1997). A Brief History of the Internet. *On the Internet*. Disponible en: <https://www.isoc.org/oti/printversions/0797prleiner.html>. (Consultado el 08/01/2008).
- Lester, D. & Whipple, M. (1996). Music Preference, Depression, Suicidal Preoccupation, and Personality: Comment on Stack and Gundlach's Papers. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 26(1), 68-70.

- Leyshon, A. Webb, P. French, S. Thrift, N. & Crewe, L. (2005). On the reproduction of the musical economy after the Internet. *Media, Culture & Society*, 27(2), 177-209.
- LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE del 6-08-1970.
- Liarte, J. L. (2000). Viaje musical por Internet. *Eufonía*, 19, 67-85.
- Liceras, A. (2004). Los aprendizajes informales. Un difícil equilibrio entre oportunidades y preocupaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 41, 109-123.
- Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 46, 109-124.
- Lister, L. (2001). Divafication: The Deification of Modern Female Pop Stars. *Popular Music and Society*, 25(3-4), 1-10.
- Litterst, G. F. (2005). Random Acces. All Musical Knowledge Available at All Times. *American Music Teacher*, 55(1), 80-81.
- Livingstone, S. (2001). Revitalising the Social Psychology of the Media. *Personality and Social Psychology Review*, 3(1), 33-44.
- Livingstone, S. (2003). Mediated Childhoods: A Comparative Approach to the Lifeworld of Young People in a Changing Media Environment. In J. Turow & A. L. Kavanaugh, (Eds.), *The Wired Homestead: An MIT Sourcebook on the Internet and the Family* (pp. 207-226). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Livingstone, S. (2006). Opportunities and constraints framing children and young people's internet use. In M. Consalvo & C. Haythornthwaite (Eds.), *Internet Research Annual Vol. 4* (pp. 59-75). New York: Peter Lang Publishing Group.
- Livingstone, S. (2007a). From family television to bedroom culture: young people's media at home. In E. Devereux (Ed.), *Media Studies: Key Issues and Debates* (pp. 302-321). Thousand Oaks. California: Sage Publications.

- Livingstone, S. (2007b). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 73, 52-69.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. *Information, Communication and Society*, 8(3), 287-314.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE del 24-12-2002.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE del 4-5-2006.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4-10-1990.
- Lomas, A. (1998). Música y confusión. Las músicas de fusión y la enseñanza de la música. *Eufonía*, 12, 53-65.
- Lomas, A. (2002). Con la música a otra parte. *Eufonía*, 25, 50-60.
- López, A. & Segado, S. (2007). Ciudadanía en la Red: nuevos retos para las políticas de integración en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Temas para el debate*, 148, 46-48.
- López, F. (2001). Los medios de comunicación en la educación social: el uso de la radio. *Comunicar*, 16, 141-148.
- López, G. A. (2004). ¿Qué música te traigo? *Eufonía* 30, 111-114.
- López, M. (2006). La radio por Internet: la radio sin fronteras. *Razón y palabra*, 49. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n49/bienal/Mesa3/M%F3nicaL%F3pez.pdf> (Consultado el 12/02/2008).
- López, M. & Torres, J. (2003). La sociedad educadora. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 12(2), 153-161.
- López, N. (2005). Los medios audiovisuales en el tercer milenio. Atrapados en la "tela de araña". *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 62, 72-80.

- Lorenzo, O. (2002). *Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Madrid: Tesis doctoral inédita.
- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa & I. Alemany (Coords.), *Intervención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar* (pp. 19-34). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O. (2004). Fundamentos y retos de educación social-informal desde el análisis crítico de los medios de comunicación. En Latineduca2004.com, *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/50_03_Lorenzo_Oswaldo.pdf. (Consultado el 14/05/2008).
- Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O. & Cremades, R. (2008). Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de Educación Secundaria. *Eufonía*, 42, 81-88.
- Lorenzo, O., Epelde, A. & Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En C. Enrique y J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información. Divulgación pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla* (pp. 87-97). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O. & Herrera, L. (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15, 169-174.
- Lorenzo, O. & Herrera, L. (2001). *Cuestionarios sobre conocimiento y preferencias del estilo musical*. Granada: Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada).

- Lorenzo, O., Herrera, L. & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.
- Lorenzo, O., Herrera, L., Cremades, R. & Bernal, J. (2005). La influencia familiar en la educación musical informal. En *Actas del X Congreso Internacional de Educación Familiar*. Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA Fundación Canaria.
- Lull, J. (1997). *Medios, Comunicación, Cultura. Una Aproximación Global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lundquist, B. R. (2002). Music, culture, curriculum, and instruction. En R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 626-647). New York: Shirmer Books.
- Luppigini, R. (2007). Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science*, 35(2), 141-185.
- Luque, P. A. (1995). *Espacios educativos: sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- Maag, M. (2006). Podcasting and MP3 Players: Emerging Education Technologies. *Computers, Informatics, Nursing*, 24(1), 9-13.
- Mäkelä, J. (2007). Foreign Issues: The National and International in 1960s Finnish Popular Music Discourse. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 1(1), 51-62.
- Maquet, J. (1999). *La experiencia estética*. Madrid: Celeste Ediciones.
- March, M. X. (1997). Los medios de comunicación social como agentes de comunicación social. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 7, 21-40.
- Marco, T. (1983). *Historia general de la música. El siglo XX*. Madrid: Istmo.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.

- Markiewicz, M. E., Lucena, C. J. P., Alencar, P. S. C. & Cowan, D. D. (2002). Views and Patterns in E-Commerce Application Design. *Annals of Software Engineering*, 13(1-4), 111-140.
- Marks, C. R., Glaser, B. A., Glass, J. B. & Horne, A. M. (2001). Effects of Witnessing Severe Marital Discord on Children's Social Competence and Behavioral Problems. *The Family Journal*, 9(2), 94-101.
- Marquès, P. (2001). *Aportaciones de los Mass Media en Educación. Problemáticas asociadas*. Universidad Autónoma de Barcelona: Grupo de Investigación de Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM). Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/masme.htm#inicio>. (Consultado el 22/02/2007).
- Marshall, N. A. & Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primary-secondary transition in music education in England. *Education Research*, 10(1), 63-74.
- Marshall, N. A., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2005). Educación Musical en el siglo XXI: Una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- Martí, J. M. (1990). *Modelos de Programación Radiofónica*. Barcelona: Feed-Back Ediciones.
- Martí, J. M. (1998). Músicas populares. *Eufonía*, 12, 7-14.
- Martí, J. M. (2000). *Más allá del arte. La música como regeneradora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva editorial.
- Martí, J. M. (2007). La ràdio. En *Informe de la Comunicació a Catalunya 2005-2006* (pp. 49-62). Bellaterra: Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín, A. (2001). Bases musicológicas de la educación musical. Presupuestos educativos de las ciencias de la música versus presupuestos musicológicos de la educación musical. En F. J. Perales, A. L. García, E. Rivera, J. Bernal, F. Maeso, J. Muros, L. Rico & J. Roldán (Eds.), *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI, Vol. I* (pp. 533-544). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Martín, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía*, 30, 10-22.
- Martin, G., Clarke, M. & Pearse, C. (1993). Adolescent suicide: Music preference as an indicator of vulnerability. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(2), 530-535.
- Martín, M. & Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, M. J. (2002). La democratización en la enseñanza. *Eúphoros*, 4, 259-278.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. A. (1994). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 233-245.
- Martínez, S. (1998). Las 'otras' músicas en la enseñanza. *Eufonía*, 12, 15-23.
- Martínez, S. (1999). *Enganxats al heavy*. *Cultura, música i transgressió*. Lleida: Pages Editors.
- Martínez-Costa, M. P. (2004). La radio digital en Europa: perspectivas y evolución. *Quaderns del Consell Audiovisual de Catalunya*, 18, 3-12.
- Martínez-González, M. A., Gual, P., Lahortiga, F. Alonso, Y., de Irala-Estévez, J. & Cervera, S. (2003). Parental Factors, Mass Media Influences, and the Onset of Eating Disorders in a Prospective Population-Based Cohort. *Pediatrics* 111(2), 315-320.
- Martino, S. C., Collins, R. L., Elliott, M. N., Strachman, A., Kanouse, D. E. & Berry, S. H. (2006). Exposure to Degrading Versus Nondegrading Music Lyrics and Sexual Behavior Among Youth. *Pediatrics*, 118(2), 430-441.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la Educación, Vol. II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.

- Mayor, F. (2004). La música educa. *Eufonía*, 30, 7.
- McCrary, J. (1993). Effects of listeners' and performers' race on music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 41(3), 200-211.
- McKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommen, E. (1998). *Psicología del desarrollo, edad adolescente*. México: El Manual Moderno.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Melendro, M (2004). Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites. *Revista Educación XX1*, 6. Disponible en: www.uned.es/educacionXX1/pdfs/06-10.pdf. (Consultado 16/05/2008).
- Mena, B. (2000). Un instrumento para el desarrollo científico en educación: Internet y la comunicación multimedia. *Aula abierta*, 75, 39-69.
- Mende, A. (1991). Musik und Alter: Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf. *Rundfunk und Fernsehen*, 39(3), 381-392.
- Menéndez, I. (2005). *Entre Penélope y Mesalina. El discurso de las revistas para adolescentes*. Oviedo: Coleutivu Milenta Mujeres.
- Mengozzi, S. (2006). Virtual Segments: The Hexachordal System in the Late Middle Ages. *Journal of Musicology*, 23(3), 426-467.
- Merayo, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. En G. Pastor, M. A. Pinto & A. L. Echeverri (Coords.), *Actas del III Congreso Internacional de Cultura y Medios de Comunicación* (pp. 387-404). Salamanca: Ediciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Mestre, F. J. (2005). Premisas y antecedentes de la actual revolución educativa. El caso de la Educación Secundaria en España. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 337-349.
- Meyer, L. B. (2000). *El estilo en la música. Teoría musical, historia e ideología*. Madrid: Pirámide.

- Miner, R.H. (2004). E. B. White Takes His Leave, or Does He? The Elements of Style, Six Editions. *The Massachusetts Review*, 45(1), 51-71.
- Ministerio de Cultura (2007a). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2007b). *Anuario de Estadísticas Culturales*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Música y actividades artísticas/culturales. Iniciación a la Música*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Minor, V. H. (2001). *Art History's History*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mohamad, S. (2000). Relationships among musical style, ethnicity, age, gender, musical training, familiarity, intercultural tolerance, and music preferences of Malaysian students. *Dissertation Abstracts International*, 61(11A), 4321.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montenegro, H. (1995). Familia y Sociedad: Una Relación en Crisis. *Revista Trabajo Social*, 65, 17-27.
- Montgomery, A. P. (1996). Effect of tempo on music preferences of children in elementary and middle school. *Journal of Research in Music Education*, 44(2), 134-146.
- Moral, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles educativos*, 113, 38-63.
- Moral, M. V., Ovejero, A. & Pastor, J. (2004). Modelado familiar y del grupo de iguales sobre la experimentación juvenil con sustancias psicoactivas. *Boletín de Psicología*, 81, 33-68.
- Moreno, A. & del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aiqué.

- Moreno, E. (1999). La radio de formato musical: concepto y elementos fundamentales. *Comunicación y Sociedad*, 12(1), 89-112.
- Moreno, E. (2005). Las radios y los modelos de programación radiofónica. *Comunicación y Sociedad*, 18(1), 61-111.
- Morgan, M. & Merlo, T. (2002). La televisión y los adolescentes en tiempos de cambio. *Comunicar*, 19, 170-178.
- Morgan R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios de la Educación del Futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Müller, R. (1999). Musikalische Selbstsozialisation. In J. Fromme, S. Kommer, J. Mansel & K.P. Treumann (Ed.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* (pp. 113-125). Opladen, Germany: Leske+Budrich.
- Muñoz, M. C. (2002). *Mujer mítica, mujeres reales: las revistas femeninas en España, 1955-1970*. Madrid: Tesis doctoral inédita.
- Murillo, S. (2001). Ciudadanas de vinilo: la (im)perfección corporal. En B. Muñoz (Coord.), *Medios de comunicación, mujeres y cambio cultural* (pp. 375-388). Madrid: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- Murray, A. (2004). Jazz: Notes Toward a Definition. *New Republic*, 231(16), 25-28.
- Myers, D. E. (2008). Lifespan engagement and the question of relevance: challenges for music education research in the twenty-first century. *Music Education Research*, 10(1), 1-14.
- Myers, H. P. (2001). Etnomusicología. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 19-40). Madrid: Trotta.
- Naval, C. & Sádaba, Ch. (2005). Introducción: Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 9-17.
- Navarrete, L. (2005). Hacia lo social. Lectura juvenil y socialización. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 57-63.

- Navarrete, L. (Dir.)(2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Navarro, G., González, A. & Recart, I. (2000). Participación de los Padres en el Proceso educativo de los hijos: un estudio exploratorio en dos Escuelas Municipales. *Paideia*, 28, 127-141.
- Nebreda, P. L. (2000). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Negrin, O. & Vergara, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nettl, B. (2001). Últimas tendencias en etnomusicología. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 115-154). Madrid: Trotta.
- Newman, D. (2004). Breaking up the tune: Factors affecting emotional and perceptual reactions to popular music. *Master Abstracts International*, 42(05), 1435.
- Nguyen, A. & Western, M. (2006). The complementary relationship between the Internet and traditional mass media: the case of online news and information. *Information Research*, 11, (3). Disponible en: <http://informationr.net/ir/11-3/paper259.html>. (Consultado el 25/02/2008).
- Nilan, P. (2004). Culturas Juveniles Globales. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 39-48.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K. & Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92.
- North A. C. & Hargreaves D. J. (2003). Is music important? *The Psychologist*, 16, 410-416.
- North A. C. & Hargreaves D. J. (2005). Labelling effects on the perceived deleterious consequences of pop music listening. *Journal of Adolescence*, 28, 433-440.

- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, 35, 58-87.
- North, A. C., Hargreaves, D. C. & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- North, A. C. & Oishi, A. (2006). Music CD Purchase Decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 3043-3084.
- Núñez, C. E. (1997). La educación como fuente de crecimiento. *Papeles de economía española*, 73, 213-242.
- Oberholzer, F. & Strumpf, K (2007). The Effect of File Sharing on Record Sales: An Empirical Analysis. *Journal of Political Economy*, 115(1), 1-42.
- O'Connell, R. & Bryce, J. (2006). *Young people, well-being and risk on-line*. Strasbourg: Media Division. Directorate General of Human Rights. Council of Europe.
- O'Connor, P., Haynes, A. & Kane, A. C. (2004). Relational Discourses. Social Ties with Family and Friends. *Childhood*, 11(3), 361-382.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Olsson, B. (1997a). The social psychology of music education. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 290-305). New York: Oxford University Press.
- Olsson, B. (1997b). Is Musical Knowledge Aesthetic or Social? A Pilot Study of Knowledge Formation in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 110-114.
- Olvera, M. D. (2000). Internet y la sociedad de la información. *Boletín de la ANABAD*, 50(1), 129-142.
- Orden ECI 2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 21-07-2007.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho de la educación*. Madrid: Santillana.

- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, 16. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>. (Consultado el 10/01/2007).
- Oriol, N. y Sustaeta, I. (1998). La música en la ESO y en el Bachillerato. Fuentes, objetivos y contenidos del currículum. En *Formación de Profesores de Educación Secundaria. Didáctica de la Música*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, 89-106.
- Ortiz, M. A. (2005). Introducción al flamenco: Inserción del flamenco en la universidad. En M. A. Ortiz & A. Ocaña (Coords.), *Estudios sobre cultura gitana: Aspectos históricos, sociológicos, educativos y folklórico-musicales* (pp. 273-281). Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Osborn, M. K. (1999). The effect of age, aptitude, and gender on the tempo preferences of secondary school students. *Masters Abstracts International*, 37(6), 1590.
- Paige, R. & Huckabee, M. (2005). Putting Arts Education Front and Center. *Education Week*, 24(2), 52-53.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1997). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Paynter, J. (2002). Music In The School Curriculum: Why Bother? *British Journal of Music*, 19(3), 215-226.
- Pedrero, L. M., López, J. M. & Álvarez, A. (2000). *La radio musical en España: Historia y análisis*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

- Perera, S. M. (2005). Social and mass media influences on female college students' attitudes concerning sexual behaviour. *Master Abstract International*, 43(06), 2026.
- Pérez, A. M. & Castejón, J. L. (1996). Factores psicosociales en la predicción del rendimiento académico. *Revista de psicología de la educación*, 19, 31-51.
- Pérez, B. (2003). La Música en Infantil, Primaria y Secundaria. ¿Por qué?, ¿Para qué? *Eufonía*, 28, 50-55.
- Pérez, J. & Jiménez, P. (2002). *La televisión contada con sencillez*. Madrid: Maeva Ediciones.
- Pérez, J. P. & Gómez, F. J. (2004). *El Ritmo en la Edición del Video Clip. La Comunicación: Nuevos Discursos y Perspectivas*. Madrid: Edipo.
- Pérez-Latre, F. J. & Bringué, X. (2005). Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 53-59.
- Pérez, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(1), 77-94.
- Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25(2). Disponible en: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n25/25080103.pdf. (Consultado el 20/06/2008).
- Perminov, V. V., Perepelitsina, E. Y., Antsiperov, V. E. & Nikitov, D. S. (2008). Remote medical consultations over the Internet: An implementation based on web-service technologies. *Journal of Communications Technology and Electronics*, 53(1), 104-112.
- Perona, J. J. (2002). Radio escolar en Internet. Un proyecto pedagógico para la era digital. *Red Digital*, 1. Disponible en: http://reddigital.cnice.mec.es/1/informes/infor_perona_res.html. (Consultado el 26/07/2005).

- Persinger, B. E. (2001). An investigation of the music preferences of adults in north eastern Colorado communities with relation to the variables of age, ethnic group, gender, musical training, and socioeconomic status. *Dissertation Abstracts International*, 62(2A), 504.
- Pestelli, G. (1986). *Historia de la Música, 7. La época de Mozart y Beethoven*. Madrid: Turner.
- Peterson, R. A. & Beal, B. A. (2001). Alternative Country: Origins, Music, Worldview, Fans, and Taste in Genre Formation - A Discographic Essay. *Popular Music and Society*, 25(1-2), 233-249.
- Pimienta, J. H. (2004). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.
- Pindado, J. (2005). Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. Los medios de comunicación en la socialización adolescente. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 62, 14-20.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER*, 21, 11-22.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- Pitts, S. E. (2000). Reasons To Teach Music: Establishing A Place In The Contemporary Curriculum. *British Journal of Music*, 17(1), 33-42.
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165.
- Plaza, J. (2005). La influencia socializadora de los ídolos juveniles: los famosos de las revistas femeninas para adolescentes. *Familia: Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 30, 43-53.
- Plaza, J. (2007). El discurso del éxito en las revistas para las adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 78, 91-105.
- Pliego, V. (2001). Euterpe desdeñada: Sobre la música en secundaria. *Filomúsica*, 15. Disponible en: <http://www.filomusica.com/filo15/pliego.html>. (Consultado el 10/02/2005).
- Porta, A. (1996). *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación musical*. Valencia: Tesis doctoral inédita.

- Porta, A. (1998). Hábitat sonoro, currículum y clase de música. *Eufonía*, 12, 25-36.
- Porta, A. (1999). Análisis textual del entorno sonoro. En *Actas del IV congreso de la SIBE (Sociedad Ibérica de Etnomusicología)*. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans5/ginesi.htm>. (Consultado el 08/04/2002).
- Porta, A. (2001). La educación musical y los agentes de la cultura. *Eufonía*, 23, 83-92.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura en la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la reforma educativa? *IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 33, 11-21.
- Press, D. (2000). Lights, Camera-Families-Action! *Teaching Music*, 7(6), 32-37.
- Prieto, J. & Fernández, V. (2000). Are Popular and Classical Music listeners the same people? *Journal of Cultural Economics*, 24, 147-164.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre educación*, 4, 7-22.
- Puente, E. (1996). Preferencias musicales de los jóvenes fuera de las aulas. *Eufonía*, 5, 81-94.
- Purves, R., Marshall, N. A., Hargreaves, D. J. & Welch. G. (2005). Teaching as a career? perspectives from undergraduate musicians in England. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 35-42.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1997). *Psychological foundations of musical behaviour*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Randall, R. (2002). Re-imagining the Concept of Style and the Role of Music Theory. In *30th Annual meeting of the Music Theory Society of New York State*. Columbia.
- Randel, D. M. (1997). *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Raventós, J. (1998). ¿Quién habla en el aula de música?: el caso de la música electrónica de baile. En Pelinski, R. & Torrent, V. (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 261-270). Sabadell: SIBE.

- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 26-06-1991.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 13-09-1991.
- Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. BOE del 26-01-1995.
- Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. BOE del 24-06-1995.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 16-01-2001.
- Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 07-09-2001.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 03-07-2003.
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 10-02-2004.
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE del 29-05-2004.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 5-01-2007.

- Regelski, T. A. (2006). "Music appreciation" as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281-310.
- Reisch, L. A. (2001). The Internet and Sustainable Consumption: Perspectives on a Janus Face. *Journal of Consumer Policy*, 24(3-4), 251-286.
- Rentfrow, P. J. (2005). Message in a ballad: Personality judgements based on music preferences. *Dissertation Abstract International*, 65(09B), 4887.
- Rentfrow, P. J. & Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236-1256.
- Resolución de 10 de junio 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 19-06-1992.
- Reynolds, G. (1992). Teaching and Storytelling: A "Foxfire" Approach. *Bread-Loaf-News*, 5(1), 10-14.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning and Leading with Technology*, 32(1), 6-9.
- Rich, M. (2005). Sex Screen: The Dilemma of Media Exposure and Sexual Behavior. *Pediatrics*, 116(1), 329-331.
- Rich, M., Woods, E. R., Goodman, E., Emans, S. J. & DuRant, R. H. (1998). Aggressors or Victims: Gender and Race in Music Video Violence. *Pediatrics*, 101(4), 669-674.
- Rivera, M. J. (1995). El mensaje radiofónico: El uso de la radio en la escuela. En R. Aparici (Comp.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 285-301). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Robatto, L. (2001). Jose Mauricio Nunes Garcia's orchestral works: Style and models. *Dissertation Abstracts International*, 62(8A), 2627.
- Roberts, D. F. (2000). Media and youth: Access, exposure, and privatization. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 8-14.

- Roberts, D. F. & Christenson, P. G. (2001). Popular music in childhood and adolescence. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 395-414). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J. & Brodie, M. (1999). *Kids and Media at the New Millennium: A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use*. California: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Roberts, K. R., Dimsdale, J., East, P., & Friedman, L. (1998). Adolescent emotional response to music and its relationship to risk-taking behaviors. *Journal of Adolescent Health, 23*(1), 49-54.
- Robinson, T. N., Chen, H. L. & Killen, J. D. (1998). Television and Music Video Exposure and Risk of Adolescent Alcohol Use. *Pediatrics, 128*(5), 54-60.
- Roche, E. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Eufonía, 24*, 5-8.
- Rodrigo, M. S. (2000). *Musicoterapia. Terapia de música y sonido*. Madrid: Muscalis.
- Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O. & Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 13*(2), 215-230.
- Rodríguez, E., Megías, I. & Sánchez, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Rodríguez, E., Navarro, J. & Megías, I. (2001). *Jóvenes y medios de comunicación: la comunicación mediática entre los jóvenes madrileños*. Madrid: Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). Socialización musical y contexto educativo. *Eufonía, 65*, 65-78.
- Rodríguez, T. & Beato, L. (2002). Factores relacionados con la imagen corporal. *Interpsiquis*. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?5367>. (Consultado el 30/01/2007).

- Roe, K. (1995). Roe's uses-gratification theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 617-631.
- Roe, K. (1996). Music and identity among European youth. Music as communication. In P. Rutten (Ed.), *Music, culture and society in Europe. Part II of: Music in Europe* (pp. 85-97). Brussels: European Music Office.
- Roldán, R. (1992). *Formas musicales. Análisis*. Málaga: Seyer.
- Román, M. & Diez, E. (1999). El diseño curricular de aula: sus elementos fundamentales. *Novedades Educativas*, 107, 20-21.
- Rosner, B. S. & Narmour, E. (1992). Harmonic closure: Music theory and perception. *Music Perception*, 9(4), 383-412.
- Ross, A. & Rosse, T. (1994). *Microphone Friends: Youth Music and Youth Culture*. New York: Routledge.
- Ross, M. & Kamba, M. (1997). *The State of the Arts in Five English Secondary School*. Exeter, UK: University of Exeter.
- Rusinek, G. (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335.
- Salgado, C. (2004). La programación en la radio española. Análisis de las parrillas de programación 2002-2003. En M. P. Martínez-Costa & E. Moreno (Coords.), *Programación Radiofónica* (pp. 249-292). Barcelona: Editorial Ariel Comunicación.
- Sánchez, F. (1997). Televisión y educación: un desafío posible. *Aula: Revisa de enseñanza e investigación educativa*, 9, 139-161.
- Sánchez, M. M. (2006). Adolescentes y padres en un mundo informatizado: diferencias tecnológicas y actitudinales respecto a la Web. En *XXI Congreso Internacional de Comunicación*. Disponible en: http://www.unav.es/fcom/cicom/2006/docscicom/1_sanchez_vera.pdf. (Consultado el 28 /02/2008).
- Sandulli, F. D. & Martín, S. (2004). Música en Internet: estrategias a seguir. *Universia Business Review*, 4, 30-41.
- Sandulli, F. D. & Martín, S. (2005). El usuario y el proveedor digital: el "reparto musical" en las redes p2p. *ZER*, 18, 105-121.

- Sandulli, F. D. & Martín, S. (2006). Crisis en la industria discográfica tradicional: el impacto de la música digital. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 66, 32-39.
- San Segundo, M. J. (2006). La política educativa a comienzos del siglo XXI. *Información Comercial Española*, 829, 49-66.
- Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.
- Sarfson, S. (2000). Internet y editores de partituras en la didáctica de la música en la ESO. *Música y Educación*, 50, 85-92.
- Sarramona, J. (1994). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarrate, M. L. (2001). La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. *Educación XXI*, 3, 245-262.
- Schapiro, M. (1999). *Estilo, Artista y Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Schlenker, J. A., Caron, S. L. & Halteman, W. A. (1998). A Feminist Analysis of Seventeen Magazine: Content Analysis from 1945 to 1995. *Sex Roles*, 38(1-2), 135-149.
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza editorial.
- Schoenbach, K. (2007). 'The own in the foreign': reliable surprise - an important function of the media? *Media, Culture & Society*, 29(2), 344-353.
- Schwartz, K. D. & Fouts, G. T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 205-213.
- Scollon, R. (1999). Cultural codes for calls: The use of commercial television in teaching culture in the classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 181-195). New York: Cambridge University Press.
- Segovia, J. (2000). Educación y escuela como elementos de integración social. *Documentación social*, 120, 39-68.
- Seidman, S. A. (1999). Revisiting Sex-Role Stereotyping in MTV Videos. *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 11-22.

- Sesé, F. (1998). El Pop-Rock en el aula de música. *Eufonía*, 12, 47-52.
- Sevik, G. (2001). What Price, Fame? *Popular Music and Society*, 25(3-4), 85-90.
- Sharif, I. & Sargent, J. D. (2006). Association Between Television, Movie, and Video Game Exposure and School Performance. *Pediatrics*, 118(4), 1061-1070.
- Sherbon, J. W. & Kish, D. L. (2005). Distance learning and the music teacher. *Music Educators Journal*, 92(2), 36-41.
- Shields, S. O. (1992). On-the-Air in the Nineties: The Role of Creativity in the Development of Student Radio Announcers. In *Annual Convention of the National Broadcasting Society*. Washington, DC.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. (Consultado el 12/05/2008).
- Silverman, W. H. (1991). Prevalence of Substance Use in a Rural Teenage Population. *Journal of Adolescent Chemical Dependency*, 2(1), 107-117.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorroutu.
- Sinha, R. K. & Mandel, N. (2008). Preventing Digital Music Piracy: The Carrot or the Stick? *Journal of Marketing*, 72(1), 1-15.
- Skelton K. D. (2004). Should We Study Music and/or as Culture? *Music Education Research*, 6(2), 169-177.
- Sloboda, J. A. (1986). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Small, Ch. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Small, Ch. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, 8-19.
- Sociedad General de Autores y Editores de España (2005). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*. Madrid: Ministerio de Cultura y Fundación Autor.
- Soëtard, M. (1994). Jean-Jacques Rousseau. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(3-4), 435-448.

- Soler, M. (2004). La música y la educación obligatoria. *Eufonía*, 30, 38-43.
- Sommers, S. K. (2001). Irish Traditional Music in a Modern Word. *New Hibernia Review/ Iris Eireannach Nua*, 5(2), 111-125.
- Soriano, R. M. & Santos, C. (2002). El perfil social de la mujer inmigrante marroquí en España y su incidencia en la relación intercultural. *Papeles de Geografía*, 36, 171-189.
- Soto, J. R. & Espido, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*, 9, 311-323.
- Spychiger, M., Patry, J. L., Lauper, G., Zimmerman, E. & Weber, E. (1995). Does More Music Teaching Lead to a Better Social Climate? In R. Olechowski & G. Khan-Svik (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning* (pp. 322-336). Frankfurt: Peter Lang.
- Squires, C. R., Kohn-Wood, L. P., Chavous, T. & Carter, P. L. (2006). Evaluating Agency and Responsibility in Gendered Violence: African American Youth Talk About Violence and Hip Hop. *Sex Roles*, 55(11-12), 725-737.
- Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36(1), 35-45.
- Stalhammar, B. (2003). Music Teaching and Young People's Own Musical Experience. *Journal of Research in Music Education*, 5(1), 61-68.
- Staub, C. M. (1997). *Self-Improvement and Teen Magazines: A Matter of Fashion and Beauty*. Iowa: Doctoral thesis inedited.
- Stavitsky, A. G. (1993). New York City's Municipal Broadcasting Experiment: WNYC, 1922-1940. In *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*. Kansas City, MO.
- Stephenson, S. M. (1998). *Michael Olaf's Essential Montessori: School Edition for Ages 3-12*. California: The Michael Olaf Montessori Company.
- Stephenson, S. M. (2000). *The Joyful Child: Michael Olaf's Essential Montessori for Children from Birth to Three Years*. California: The Michael Olaf Montessori Company.

- Stokstad, M. (2002). *Art History*. New Jersey: Prentice Hall and Harry N. Abrams Inc.
- Subirats, M. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 39-51.
- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Swanwick, K. (1992). Open Peer Commentary: Musical Knowledge: the Saga of Music in the National Curriculum. *Psychology of Music*, 20(2), 162-179.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2000). Music education - where now? In B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 970-980). London: Routledge.
- Swarowsky, H. (1989). *Dirección de la orquesta. Defensa de la obra*. Madrid: Real Musical.
- Sweeting, A. (2004). *Music Variety, Station Listenership and Station Ownership in the Radio Industry*. Working Paper. Department of Economics. Massachusetts Institute of Technology.
- Taine, H. A. (2000). *Filosofía del arte*. Madrid: Elaleph.com.
- Tarrant, M., North, A. C., Edridge, M. D., Kirk, L. E., Smith, E. A. & Turner, R. E. (2001). Social identity in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 24, 597-609.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>. (Consultado el 20/06/2008).
- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 7, 15-26.
- Teo, K. G. (1998). *Musical preferences: Factors affecting pupils in Singapore schools*. Unpublished Master of Arts Thesis. Singapore: Nanyang Technological University.

- Teo, T. (2003). Relationship of Selected Musical Characteristics and Musical Preference (A Review of Literature). *Visions of Research in Music Education*, 3, 38-51.
- Teo, T. (2005). Relationship of Selected Listener Variables and Musical Preference of Young Students in Singapore. *Music Education Research*, 7(3), 349-362.
- Thompson, P. A. (1991). Enhancing the Electronic Sandbox: A Plan for Improving the Educational Value of Student-Operated Radio Stations. In *Annual Meeting of the Broadcast Education Association*. Las Vegas, NV.
- Thomsen, S. R. McCoy, J. K., Gustafson, R. & Williams, M. (2002). Motivations for Reading Beauty and Fashion Magazines and Anorexic Risk in College-Age Women. *Media Psychology*, 4(2), 113-135.
- Thomsen, S. R., McCoy, J. K. & Williams M. (2001). Internalizing the Impossible: Anorexic Outpatients' Experiences With Women's Beauty and Fashion Magazines. *Eating Disorders*, 9(1), 49-64.
- Tinker, J. (2003). Vagrant Sympathies: From Stylistic Analysis to a Pedagogy of Style. *Style*, 37(1), 86-100.
- Took, K. J. & Weiss, D. S. (1994). The Relationship between Heavy Metal and Rap Music and Adolescent Turmoil: Real or Artifact? *Adolescence*, 29(115), 613-621.
- Torres, J., Gallego, A. & Álvarez, L. (1984). *Música y sociedad*. Madrid: Real Musical.
- Torres, N. (2002). Músicas flamencas entre ríos. *Eufonía*, 26, 9-23.
- Trilla, J. (1996). Tendencias educativas: Escuela tradicional. Pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 14-19.
- Trilla, J. (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En J. Trilla (Coord.), *La educación fuera de la escuela* (pp. 187-196). México: Ariel.
- Trusty, J. & Oliva, G. M. (1994). The Effects of Arts and Music Education on Students' Self-concept. *Applications of Research in Music Education*, 13(1), 23-8.

- Turner, S. L., Hamilton, H., Jacobs, M., Angood, L. M. & Dwyer, D. H. (1997). The influence of fashion magazines on the body image satisfaction of college women: an exploratory analysis. *Adolescence*, 32, 603-614.
- Tyson, E. H. (2002). Hip Hop Therapy: An Exploratory Study of a Rap Music Intervention with At-Risk and Delinquent Youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-144.
- Ulrich, M. (2003a). *Atlas de Música, I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ulrich, M. (2003b). *Atlas de Música, II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Urra, J. (2003). Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 11-20.
- Valdés, S. C. (1995). *De la estética y el arte*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Vaz, J., Ramos, F. & Gonçalves, S. (2002). Changing teacher's attitudes towards minorities: the impact of multicultural education. In *European Conference on Educational Research*. Lisboa, Portugal.
- Vázquez, G. (1996). Aprendizaje y formación en la sociedad cognitiva. *Situación: revista de coyuntura económica*, 4, 33-52.
- Velado, F. & García, E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 673-688.
- Velásquez, E. & Martínez, L. (2004). Participation and Gender: Challenges to Development of Youth's Policy in Chile. *Psykhé*, 13(1), 43-51
- Vera, J. (2006). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 19-30.
- Vicuña, J. & Reyes, M. V. (2002). El rol del padre y su influencia en los hijos. *Corriente de Opinión*, 64, 1-5.
- Vignal, M. (2001). *Diccionario de la música*. Málaga: Aljibe.
- Vilar, J. M. (1998a). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía*, 12, 78-89.
- Vilar, J. M. (1998b). Hacia un nuevo concepto de música en educación musical. En R. Pelinski & V. Torrent (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 285-297). Sabadell: SIBE.

- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *LEEME*, 13. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.htm>. (Consultado el 22/062008).
- Villamizar, G. (2002). De la escuela en la radio a la radio en la escuela. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 1, 57-66.
- Vizcaíno-Laorga, R. & Martínez, E. (2005). El éxito de "Customizarse": la creación de la identidad del individuo desde las revistas españolas para adolescentes. *Icono 14: Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 6. Disponible en: <http://www.icono14.net/revista/num6/articulos/articulo%20vizcaino%20y%20pastor/Vizcaino%20y%20Pastor.pdf>. (Consultado el 28/12/2007).
- Volk, T. (1998). *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.
- Wagenfeld, A. E. (2002). The implications of maternal musical experiences on the construct of adult attachment styles. *Dissertation Abstract International*, 63(04A), 1252.
- Walker, R. (2005). Classical versus pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 53-60.
- Wallowitz, L. (2004). Reading as Resistance: Gendered Messages in Literature and Media. *English Journal*, 93(3), 26.
- Wang, C. C. & Salzberg, R. S. (1984). Discrimination of modulated music tempo by string players. *Journal of Research in Music Education*, 32, 123-131.
- Ward, L. M., Hansbrough, E. & Walker, E. (2005). Contributions of Music Video Exposure to Black Adolescents' Gender and Sexual Schemas. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 143-166.
- Waylen, A. & Wolke, D. (2004). Sex 'n' drugs 'n' rock 'n' roll: the meaning and social consequences of pubertal timing. *European Journal of Endocrinology*, 151(3), 151-159.
- Weisskirch, R. C. & Murphy, L. C. (2004). Friends, Porn, and Punk: Sensation Seeking in Personal Relationships, Internet Activities, and Music Preference among College Students. *Adolescence*, 39, 189-201.

- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'Neill, S. & Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290.
- Wells, A. & Tokinoya, H. (1998). The Genre Preferences of Western Popular Music by Japanese Adolescents. *Popular Music and Society* 22(1), 41-54.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey: Pragmatismo y pedagogía. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 289-305.
- Willemsen, T. M. (1998). Widening the Gender Gap: Teenage Magazines for Girls and Boys. *Sex Roles*, 38(9-10), 851-861.
- Wolton, D. (2000). *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Woo, H. J. & Dominick, J. R. (2001). Daytime Television Talk Shows and the Cultivation Effect Among U.S. and International Students. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(4), 598-614.
- Wood, H. (2007). The mediated conversational floor: an interactive approach to audience reception analysis. *Media, Culture & Society*, 29(1), 75-103.
- Yan, Z. (2006). What Influences Children's and Adolescents' Understanding of the Complexity of the Internet? *Developmental Psychology*, 42(3), 418-428.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson.
- Zehr, M. J. (2005). Exploring the relationship between music preferences and aggressions. *Dissertation Abstract International*, 66(02A), 503.
- Zillman, D. & Gan, S. L. (1997). Musical taste in adolescence. In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical de Lorenzo & Herrera (2001).

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO
DEL ESTILO MUSICAL**

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué conocen los estudiantes melillenses de Educación Secundaria acerca del Estilo Musical.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

¹INSTRUCCIONES:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores y lo que importa es que seas sincero/a y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Estoy muy en desacuerdo.
2. Estoy en desacuerdo.
3. Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. Estoy de acuerdo.
5. Estoy muy de acuerdo.

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

1. En relación con las diferentes posibilidades de componer música, el estilo musical es el modo particular que adopta un compositor para escribir una obra atendiendo a elementos como la melodía, la armonía, el timbre, el ritmo, la forma, la dinámica, etc.

1 2 3 4 5

2. El estilo musical no depende de la voluntad objetiva del compositor para construir su obra, sino de la inspiración con que pueda contar cuando compone.

1 2 3 4 5

3. Referido a la forma y expresión con que una canción u obra musical es interpretada por un cantante, un guitarrista, etc., el estilo musical es la manera de *tocar* el contenido de esa canción, obra musical etc.

1 2 3 4 5

4. El estilo musical, en relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos, supone el uso más o menos homogéneo de un lenguaje musical común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época.

1 2 3 4 5

5. En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical depende en gran medida de la moda que en cada momento predomina.

1 2 3 4 5

6. Acerca de la relación existente entre los diferentes estilos musicales y la época histórica a la que pertenecen; conozco suficientemente que el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el estilo pop al siglo XX, el clásico al siglo XVIII, etc.

1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

7. En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical no depende de la moda que pueda predominar, pues cada compositor se guía por pautas propias e independientes de ésta.

1 2 3 4 5

8. Con referencia a los medios utilizados por el compositor, el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.

1 2 3 4 5

9. Referido a las diferencias que dentro de un mismo estilo presenta la música compuesta por un músico respecto a la compuesta por otro/s, el estilo musical puede ser *estilo Ricky Martin, estilo Chayane, estilo Mozart, etc.*

1 2 3 4 5

10. En cuanto a las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.

1 2 3 4 5

11. Acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.

1 2 3 4 5

12. Dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...

1 2 3 4 5

13. Acerca de las características estilísticas mostradas por determinadas obras musicales, el estilo musical puede ser *estilo de las primeras sinfonías de Beethoven, estilo de las últimas canciones de los étales, etc.*

1 2 3 4 5

14. En las últimas décadas del siglo XX el estilo musical ha estado fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas.

1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

15. Finalizado el siglo XX, el estilo musical es, por influencia de la televisión, la radio y la prensa, cada vez más parecido en todo el mundo.

1 2 3 4 5

16. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido en la asignatura de música.

1 2 3 4 5

17. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria.

1 2 3 4 5

18. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido viendo-escuchando la televisión.

1 2 3 4 5

19. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido escuchando la radio.

1 2 3 4 5

20. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he leído en revistas, libros, periódicos, etc.

1 2 3 4 5

Si has respondido con los números 4 ó 5, indica cuál es la publicación de la que mayor conocimiento has obtenido sobre el estilo musical.

21. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de la música que oigo en casetes, CDs, etc.

1 2 3 4 5

22. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido hablando de ello con algún miembro de mi familia.

1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

23. Ahora mismo sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes.

1 2 3 4 5

Si efectivamente conoces cinco o más estilos musicales diferentes, escríbelos a continuación:

24. Frecuentemente hablo con mis amigos/as de algo relacionado con el estilo musical.

1 2 3 4 5

25. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general está influido por los estilos musicales que pueda haber escuchado en lugares públicos como discotecas, bares, autobuses, etc.

1 2 3 4 5

ANEXO 2. Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical para la validación interjueces.

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO
DEL ESTILO MUSICAL**

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué conocen los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria acerca del Estilo Musical. Con el fin de facilitar la tarea de organización de datos para su posterior análisis, le pedimos que responda a las siguientes cuestiones de identificación personal antes de valorar al cuestionario:

EDAD:..... SEXO:

ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE

(en años o meses, según corresponda):

CENTRO EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA

.....

TITULACIÓN/ES Y CURSO/S EN LOS QUE IMPARTE DOCENCIA:

.....

ASIGNATURA/S QUE IMPARTE:

.....

TITULACIÓN Y ESPECIALIDAD DE ACCESO AL TRABAJO QUE DESEMPEÑA:

.....

INDIQUE SI POSEEE OTRAS TITULACIONES:

.....

SI DA CLASE EN UNA UNIVERSIDAD, INDIQUE SI ES PROFESOR

FUNCIONARIO: O CONTRATADO:

SI DA CLASE EN UN CENTRO EDUCATIVO NO UNIVERSITARIO, INDIQUE SI ES

FUNCIONARIO:

INTERINO O CARRERA

Le agradecemos la colaboración prestada y le rogamos que responda con toda la sinceridad posible.

Gracias.

¹INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL ALUMNADO:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores. Lo que importa es que seas sincero/a y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

1. En relación con las diferentes posibilidades de componer música, el estilo musical es el modo particular que adopta un compositor para escribir una obra atendiendo a elementos como la melodía, la armonía, el timbre, el ritmo, la forma, la dinámica, etc.

1 2 3 4

2. El estilo musical no depende de la voluntad objetiva del compositor para construir su obra, sino de la inspiración con que pueda contar cuando compone.

1 2 3 4

3. Referido a la forma y expresión con que una canción u obra musical es interpretada por un cantante, un guitarrista, etc., el estilo musical es la manera de *tocar* el contenido de esa canción, obra musical etc.

1 2 3 4

4. El estilo musical, en relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos, supone el uso más o menos homogéneo de un lenguaje musical común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época.

1 2 3 4

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

5. En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical depende en gran medida de la moda que en cada momento predomina.

1 2 3 4

6. Acerca de la relación existente entre los diferentes estilos musicales y la época histórica a la que pertenecen; conozco suficientemente que el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el estilo pop al siglo XX, el clásico al siglo XVIII, etc.

1 2 3 4

7. En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical depende en gran medida del carácter personal de cada compositor.

1 2 3 4

8. Con referencia a los medios utilizados por el compositor, el estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc.

1 2 3 4

9. Referido a las diferencias que dentro de un mismo estilo presenta la música compuesta por un músico respecto a la compuesta por otro/s, el estilo musical puede ser *estilo David Bisbal, estilo Álex Ubago, estilo Mozart, etc.*

1 2 3 4

10. En cuanto a las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.

1 2 3 4

11. Acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.

1 2 3 4

12. Dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...

1 2 3 4

13. Acerca de las características estilísticas mostradas por determinadas obras musicales, el estilo musical puede ser *estilo de las primeras sinfonías de Beethoven, estilo de las últimas canciones de Paulina Rubio, etc.*

1 2 3 4

14. En la actualidad, el estilo musical está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas.

1 2 3 4

15. Actualmente, el estilo musical es, por influencia de la televisión, la radio y la prensa, cada vez más parecido en todo el mundo.

1 2 3 4

16. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido en la asignatura de música.

1 2 3 4

17. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria.

1 2 3 4

18. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido de la televisión.

1 2 3 4

Si has respondido a esta pregunta con los números 4 ó 5, indica con qué programas de televisión has aprendido sobre el estilo musical.

19. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido escuchando la radio.

1 2 3 4

Si has respondido a esta pregunta con los números 4 ó 5, indica con qué programas de radio has aprendido sobre el estilo musical.

20. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he leído en revistas, libros, periódicos, etc.

1 2 3 4

Si has respondido con los números 4 ó 5, indica cuál es la publicación de la que mayor conocimiento has obtenido sobre el estilo musical.

21. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de la música que oigo en casetes, CDs, etc.

1 2 3 4

22. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido *navegando* por Internet.

1 2 3 4

23. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido hablando de ello con algún miembro de mi familia.

1 2 3 4

24. Ahora mismo sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes.

1 2 3 4

Si efectivamente conoces cinco o más estilos musicales diferentes, escríbelos a continuación:

25. Frecuentemente hablo con mis amigos/as de algo relacionado con el estilo musical.

1 2 3 4

26. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general está influido por los estilos musicales que pueda haber escuchado en lugares públicos como discotecas, bares, autobuses, etc.

1 2 3 4

27. El conocimiento que tengo acerca del estilo musical en general proviene de lo que he aprendido en el Conservatorio o la Escuela de Música.

1 2 3 4

ANEXO 3: Cuestionario sobre conocimiento del estilo musical resultante, tras su validación.

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DEL ESTILO MUSICAL

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué conocen los estudiantes melillenses de Educación Secundaria acerca del Estilo Musical.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

¹INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores, lo que importa es que seas sincero/a y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Estoy muy en desacuerdo.
2. Estoy en desacuerdo.
3. Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

4. Estoy de acuerdo.

5. Estoy muy de acuerdo.

1. El estilo musical es la forma mediante la que un compositor utiliza la melodía, la armonía, el ritmo, etc., para componer una obra. 1 2 3 4 5

2. El estilo musical es la manera en la que un cantante o músico interpreta una canción, obra musical, etc. 1 2 3 4 5

3. A lo largo de la historia de la música, el estilo musical supone el uso de un lenguaje musical común por parte de la mayoría de los compositores de una misma época. 1 2 3 4 5

4. El estilo musical depende de la moda predominante en cada etapa histórico – artística (Barroco, Clasicismo...). 1 2 3 4 5

5. Asocio suficientemente cada estilo musical con su época histórica; el estilo barroco pertenece al siglo XVII, el clásico al siglo XVIII, el romántico al siglo XIX, el estilo pop al siglo XX, etc. 1 2 3 4 5

6. En relación con los distintos períodos histórico-artísticos existidos (barroco, clásico, etc.), el estilo musical no depende de la moda que pueda predominar, pues cada compositor se guía por pautas propias e independientes de ésta. 1 2 3 4 5

7. El estilo musical puede ser instrumental, vocal, mixto (vocal-instrumental), pianístico, etc. 1 2 3 4 5

8. Un artista puede “marcar estilos”: podemos hablar del *estilo David Bisbal*, *estilo Álex Ubago*, *estilo Mozart*, etc. 1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

9. En cuanto a las diferentes formas generales de composición musical, el estilo musical puede ser sinfónico, teatral, operístico, eclesiástico, etc.

1 2 3 4 5

10. Acerca de los distintos métodos o técnicas empleadas para componer, el estilo musical puede ser armónico, rítmico, melódico, etc.

1 2 3 4 5

11. Dentro de la manera de componer música que se da en cada país, el estilo musical puede ser francés, italiano, alemán, español...

1 2 3 4 5

12. El estilo musical puede ser *estilo de las primeras sinfonías de Beethoven*, *estilo de las últimas canciones de Jennifer López*, etc.

1 2 3 4 5

13. En la actualidad, el estilo musical está fuertemente condicionado por los intereses comerciales de las casas discográficas.

1 2 3 4 5

14. En la actualidad, la influencia de la TV, la radio y la prensa hace que los estilos musicales sean más parecidos en todo el mundo.

1 2 3 4 5

15. Sería capaz de nombrar cinco o más estilos musicales diferentes.

1 2 3 4 5

Si efectivamente conoces cinco o más estilos musicales diferentes, escríbelos a continuación:

16. El conocimiento que tengo del estilo musical procede de lo que he aprendido:

16.1. En la asignatura de música.

1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Estoy muy en desacuerdo; 2 = Estoy en desacuerdo; 3 = Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = Estoy de acuerdo; 5 = Estoy muy de acuerdo.

16.2. En las etapas de Educación Primaria y Secundaria. 1 2 3 4 5

16.3. De la televisión. 1 2 3 4 5

¿En qué programas?

16.4. De la radio. 1 2 3 4 5

¿En qué programas?

16.5. De las revistas, libros, prensa. 1 2 3 4 5

¿Qué publicaciones?

16.6. De CDs, casetes, DVDs.... 1 2 3 4 5

16.7. “Bajando” música de Internet. 1 2 3 4 5

¿De qué páginas?

16.8. En mi entorno familiar. 1 2 3 4 5

16.9. Con mis amigos 1 2 3 4 5

16.10. En lugares públicos: recreativos, pubs,
autobuses, centros comerciales, cine, etc. 1 2 3 4 5

16.11. En la escuela de Música o en el Conservatorio 1 2 3 4 5

ANEXO 4. Carta de presentación a los jueces.

Estimado/a compañero/a:

Como ya sabes, entre las aspiraciones actuales del profesorado de música en distintos centros y niveles educativos está la de incorporarse a las corrientes de formación investigadora y científica que sin duda harán que mejore la calidad de su docencia y la profesionalización del colectivo. Una de las vías para alcanzar esta meta es la realización de estudios de Doctorado en una Universidad, y para ello es necesario emprender determinados trabajos de investigación a partir de la obtención empírica de datos con los que elaborar el informe final de estos trabajos. Por ello, te rogamos que nos prestes tu ayuda para valorar la pertinencia de los Cuestionarios adjuntos acerca de CONOCIMIENTO Y PREFERENCIAS SOBRE LOS ESTILOS MUSICALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

La ayuda que te solicitamos no consiste en que respondas a los Cuestionarios, sino en que te identifiques en el apartado de cuestiones de identificación personal e indiques tu grado de acuerdo sobre cada uno de los ítems que los componen, señalando en una escala de 1 a 4 tu mayor o menor coincidencia con la redacción y contenido de cada ítem. La escala de valoración tiene la siguiente significación:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Así mismo, debajo de cada ítem hemos dejado un espacio suficiente para que indiques, en los casos en los que no estés nada de acuerdo o poco de acuerdo con un ítem, cómo lo hubieras planteado tú.

Como verás, en el sobre en el que te enviamos los Cuestionarios te adjuntamos otro sobre cuartilla ya franqueado para que una vez que hayas terminado de valorarlos no tengas más que meterlos en éste y dejarlo junto al correo saliente de tu centro educativo o en cualquier buzón u oficina de correos.

Finalmente, queremos agradecer tu necesaria colaboración en este Trabajo de Tesis Doctoral del doctorando Roberto Cremades Andreu, que se está elaborando bajo nuestra dirección.

Melilla, 10 de marzo de 2004.

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles y Dra. Lucía Herrera Torres.

ANEXO 5. Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales de Lorenzo & Herrera (2001).

**CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIA
DEL ESTILO MUSICAL**

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué conocen los estudiantes melillenses de Educación Secundaria acerca del Estilo Musical.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

¹INSTRUCCIONES:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores y lo que importa es que seas sincero/a y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Estoy muy en desacuerdo.
2. Estoy en desacuerdo.
3. Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. Estoy de acuerdo.
5. Estoy muy de acuerdo.

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1. A continuación se muestra una relación de 36 estilos musicales diferentes en la que debes valorar de menor a mayor la frecuencia con que escuchas cada uno de ellos. Recuerda el significado que tiene cada número de uno a cinco.

1.1. Música anterior a la Edad Media (Antigua)	1 2 3 4 5
1.2. Música gregoriana	1 2 3 4 5
1.3. Música medieval	1 2 3 4 5
1.4. Música del renacimiento	1 2 3 4 5
1.5. Música del barroco	1 2 3 4 5
1.6. Música clásica (la que pertenece al Clasicismo del siglo XVIII: Mozart, Haydn, etc.)	1 2 3 4 5
1.7. Música del romanticismo	1 2 3 4 5
1.8. Música impresionista	1 2 3 4 5
1.9. Música nacionalista	1 2 3 4 5
1.10. Música contemporánea	1 2 3 4 5
1.11. Música de vanguardia	1 2 3 4 5
1.12. Flamenco	1 2 3 4 5
1.13. Música étnica (pertenece a culturas y países no occidentales como Marruecos, China, etc.)	1 2 3 4 5
1.14. Música folklórica (de origen popular)	1 2 3 4 5
1.15. Música pop	1 2 3 4 5
1.16. Música rock and roll	1 2 3 4 5
1.17. Música New Age	1 2 3 4 5
1.18. Música funky	1 2 3 4 5
1.19. Música punk	1 2 3 4 5
1.20. Música tecno	1 2 3 4 5
1.21. Música dance	1 2 3 4 5
1.22. Música <i>baicalao</i>	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1.23. Música heavy metal	1 2 3 4 5
1.24. Música de jazz	1 2 3 4 5
1.25. Música blues	1 2 3 4 5
1.26. Música folk	1 2 3 4 5
1.27. Música country	1 2 3 4 5
1.28. Música salsa	1 2 3 4 5
1.29. Música soul	1 2 3 4 5
1.30. Música rumba	1 2 3 4 5
1.31. Canción española (coplas, etc.)	1 2 3 4 5
1.32. Música reggae	1 2 3 4 5
1.33. Música hip-hop	1 2 3 4 5
1.34. Música rap	1 2 3 4 5
1.35. Música swing (ligera)	1 2 3 4 5
1.36. Bandas sonoras de películas	1 2 3 4 5

2. A la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar uno u otro de los anteriores 36 estilos musicales, la televisión me influye. 1 2 3 4 5

3. Lo que he aprendido en la asignatura de música, me influye a la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar uno u otro de los anteriores 36 estilos musicales. 1 2 3 4 5

4. A la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar uno u otro de los anteriores 36 estilos musicales, la radio me influye. 1 2 3 4 5

5. Cuando elijo un estilo musical para escuchar, comprar o grabar, lo que he leído en revistas, libros y periódicos sobre el estilo musical me influye.

1 2 3 4 5

Si has respondido con los números 3, 4 ó 5, indica cuál es la publicación que más te ha influido.

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

6. Cuando me decido por un estilo de música para escuchar, comprar o grabar, lo que he aprendido en general en la etapa educativa de primaria/secundaria me influye. 1 2 3 4 5

7. Cuando elijo un estilo de música para escuchar, comprar o grabar, lo que pueda haber hablado con algún miembro de mi familia sobre estilos musicales me influye. 1 2 3 4 5

8. Las conversaciones que pueda haber tenido con algún amigo/a sobre el estilo musical me influyen cuando elijo un estilo para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4 5

9. Los estilos musicales que pueda haber escuchado en lugares públicos como discotecas, bares, autobuses, etc. me influyen cuando me decido por un estilo para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4 5

ANEXO 6. Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales, para la validación interjueces.

CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIAS DE ESTILOS MUSICALES

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué conocen los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria acerca del Estilo Musical. Con el fin de facilitar la tarea de organización de datos para su posterior análisis, le pedimos que responda a las siguientes cuestiones de identificación personal antes de valorar al cuestionario:

EDAD:..... SEXO:

ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE

(en años o meses, según corresponda):

CENTRO EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA

.....

TITULACIÓN/ES Y CURSO/S EN LOS QUE IMPARTE DOCENCIA:

.....

ASIGNATURA/S QUE IMPARTE:

.....

TITULACIÓN Y ESPECIALIDAD DE ACCESO AL TRABAJO QUE DESEMPEÑA:

.....

INDIQUE SI POSEEE OTRAS TITULACIONES:

.....

SI DA CLASE EN UNA UNIVERSIDAD, INDIQUE SI ES PROFESOR

FUNCIONARIO: O CONTRATADO:

SI DA CLASE EN UN CENTRO EDUCATIVO NO UNIVERSITARIO, INDIQUE SI ES

FUNCIONARIO:

INTERINO O CARRERA

Le agradecemos la colaboración prestada y le rogamos que responda con toda la sinceridad posible.

Gracias.

¹INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL ALUMNADO:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores. Lo que importa es que seas sincero/a en ellas y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

1. A continuación se muestra una relación de 48 estilos musicales diferentes. Valora, de menor a mayor, la frecuencia con que escuchas cada uno de ellos.

1.1. Música anterior a la Edad Media (Antigua)	1 2 3 4
1.2. Música Gregoriana	1 2 3 4
1.3. Música Medieval	1 2 3 4
1.4. Música del Renacimiento	1 2 3 4
1.5. Música del Barroco	1 2 3 4
1.6. Música Clásica (la que pertenece al Clasicismo del siglo XVIII: Mozart, Haydn, etc.)	1 2 3 4
1.7. Música del Romanticismo	1 2 3 4
1.8. Música Impresionista	1 2 3 4
1.9. Música Nacionalista	1 2 3 4
1.10. Música Contemporánea	1 2 3 4
1.11. Música de Vanguardia	1 2 3 4
1.12. Flamenco	1 2 3 4
1.13. Música Étnica (perteneciente a culturas y países no occidentales como Marruecos, China, etc.)	1 2 3 4

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

1.14. Música Folklórica (de origen popular)	1 2 3 4
1.15. Canción Española (coplas, etc.)	1 2 3 4
1.16. Música Pop	1 2 3 4
1.17. Música Rock and Roll	1 2 3 4
1.18. Música Rhythmic and Blues (R & B)	1 2 3 4
1.19. Música New Age	1 2 3 4
1.20. Música Funky	1 2 3 4
1.21. Música Punk	1 2 3 4
1.22. Música Tecno	1 2 3 4
1.23. Música Dance	1 2 3 4
1.24. Música Bacalao	1 2 3 4
1.25. Música Drums & Bass	1 2 3 4
1.26. Música Break the Beats	1 2 3 4
1.27. Música Breakdance	1 2 3 4
1.28. Música Heavy Metal	1 2 3 4
1.29. Música Nu Metal	1 2 3 4
1.30. Música Death Metal	1 2 3 4
1.31. Música Black Metal	1 2 3 4
1.32. Música Speed Metal	1 2 3 4
1.33. Música Grindcore	1 2 3 4
1.34. Música Thrash	1 2 3 4
1.35. Música de Jazz	1 2 3 4
1.36. Música Blues	1 2 3 4
1.37. Música Folk	1 2 3 4
1.38. Música Country	1 2 3 4
1.39. Música Salsa	1 2 3 4
1.40. Música Soul	1 2 3 4
1.41. Música Rumba	1 2 3 4
1.42. Música Reggae	1 2 3 4
1.43. Música Hip-Hop	1 2 3 4
1.44. Música Ska	1 2 3 4
1.45. Música Rap	1 2 3 4

1.46. Música Swing (ligera) 1 2 3 4

1.47. Bandas sonoras de películas 1 2 3 4

1.48. Música Raï 1 2 3 4

2. La televisión me influye a la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar alguno de los anteriores 48 estilos musicales. 1 2 3 4

Si has respondido a esta pregunta con los números 3, 4 ó 5, indica qué programas de televisión son los que más te han influido

3. Lo que he aprendido en la asignatura de música, me influye a la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar alguno de los anteriores estilos musicales. 1 2 3 4

4. La radio me influye a la hora de decidirme por escuchar, comprar o grabar alguno de los anteriores 48 estilos musicales. 1 2 3 4

Si has respondido a esta pregunta con los números 3, 4 ó 5, indica qué programas de radio son los que más te han influido

5. Cuando elijo un estilo musical para escuchar, comprar o grabar, lo que he leído en revistas, libros y periódicos sobre el estilo musical me influye. 1 2 3 4

Si has respondido con los números 3, 4 ó 5, indica cuál es la publicación que más te ha influido.

6. Cuando me decido por un estilo de música para escuchar, comprar o grabar, lo que he aprendido en general en la etapa educativa de primaria/secundaria me influye.

1 2 3 4

7. Mi familia (padres, hermanos...) me influye cuando elijo un estilo de música para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4

8. Mis amigos me influyen cuando elijo un estilo de música para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4

9. Los estilos musicales que pueda haber escuchado en lugares públicos como discotecas, bares, autobuses, etc. me influyen cuando me decido por un estilo para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4

10. Si has realizado o realizas actualmente estudios de música en el Conservatorio o en la Escuela de Música, responde a la siguiente pregunta:
Lo que he aprendido en el Conservatorio o en la Escuela de Música me influye en el estilo musical que prefiero escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4

11. Los estilos musicales que pueda haber escuchado *navegando* por Internet me influyen cuando me decido por un estilo para escuchar, comprar o grabar. 1 2 3 4

ANEXO 7. Cuestionario sobre preferencias de los estilos musicales resultante tras la validación.

CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIA DE ESTILOS MUSICALES

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué preferencias muestran los estudiantes melillenses de Educación Secundaria respecto a la música que escuchan habitualmente y los distintos Estilos-Tipos de Música existentes.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

¹INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores, lo que importa es que seas sincero/a en ellas y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Nunca.
2. Casi Nunca.
3. A Veces.

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

4. Casi Siempre.

5. Siempre.

1. A continuación se muestra una relación de 49 estilos musicales diferentes. Valora la frecuencia con que escuchas cada uno de ellos.

1.1. Música anterior a la Edad Media (antigua)	1 2 3 4 5
1.2. Música Gregoriana	1 2 3 4 5
1.3. Música Medieval	1 2 3 4 5
1.4. Música del Renacimiento	1 2 3 4 5
1.5. Música del Barroco	1 2 3 4 5
1.6. Música Clásica (la que pertenece al Clasicismo del siglo XVIII: Mozart, Haydn, etc.)	1 2 3 4 5
1.7. Música del Romanticismo	1 2 3 4 5
1.8. Música Impresionista	1 2 3 4 5
1.9. Música Nacionalista	1 2 3 4 5
1.10. Música Contemporánea	1 2 3 4 5
1.11. Música de Vanguardia	1 2 3 4 5
1.12. Flamenco	1 2 3 4 5
1.13. Música Étnica (perteneciente a culturas y países no occidentales como Marruecos, China, etc.)	1 2 3 4 5
1.14. Música Folklórica (de origen popular)	1 2 3 4 5
1.15. Canción Española (coplas, etc.)	1 2 3 4 5
1.16. Música Pop	1 2 3 4 5
1.17. Música Rock and Roll	1 2 3 4 5
1.18. Música Rhythmic and Blues (R & B)	1 2 3 4 5
1.19. Música New Age	1 2 3 4 5
1.20. Música Funky	1 2 3 4 5
1.21. Música Punk	1 2 3 4 5
1.22. Música Tecno	1 2 3 4 5
1.23. Música Dance	1 2 3 4 5
1.24. Música Bacalao	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1.25. Música Drums & Bass	1 2 3 4 5
1.26. Música Break the Beats	1 2 3 4 5
1.27. Música Breakdance	1 2 3 4 5
1.28. Música Heavy Metal	1 2 3 4 5
1.29. Música Nu Metal	1 2 3 4 5
1.30. Música Death Metal	1 2 3 4 5
1.31. Música Black Metal	1 2 3 4 5
1.32. Música Speed Metal	1 2 3 4 5
1.33. Música Grindcore	1 2 3 4 5
1.34. Música Thrash	1 2 3 4 5
1.35. Música Jazz	1 2 3 4 5
1.36. Música Blues	1 2 3 4 5
1.37. Música Folk	1 2 3 4 5
1.38. Música Country	1 2 3 4 5
1.39. Música Salsa	1 2 3 4 5
1.40. Música Soul	1 2 3 4 5
1.41. Música Rumba	1 2 3 4 5
1.42. Música Reggae	1 2 3 4 5
1.43. Música Hip-Hop	1 2 3 4 5
1.44. Música Ska	1 2 3 4 5
1.45. Música Rap	1 2 3 4 5
1.46. Música Swing	1 2 3 4 5
1.47. Bandas Sonoras de Películas (BSO)	1 2 3 4 5
1.48. Música Rai	1 2 3 4 5
1.49. Música Reguetón	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

2. ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?:

2.1. Lo que has aprendido en la asignatura de música 1 2 3 4 5

2.2. Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria
1 2 3 4 5

2.3. La televisión 1 2 3 4 5
¿Qué programas?

2.4. La radio 1 2 3 4 5
¿Qué programas?

2.5. Las revistas, libros, prensa. 1 2 3 4 5
¿Qué publicaciones?

2.6. La familia 1 2 3 4 5

2.7. Los amigos 1 2 3 4 5

2.8. Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos,
centros comerciales, pubs, autobuses, cine... 1 2 3 4 5

2.9. La música que “te bajas” de Internet 1 2 3 4 5
¿De qué páginas?
¿Con qué programas?

2.10. Lo que has aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio
1 2 3 4 5

***ABSTRACT AND
CONCLUSIONS***

INTRODUCTION

The main purpose of this research takes its basis the current need to study what are the musical knowledge and preferences that melillenses students of compulsory secondary education show, as a channel of analysis of one of the most present realities in the everyday life of this population group, because there are obvious failures among the music which is based on the official curriculum and the knowledge and musical tastes that appear mostly in the informal learning environment of adolescents, in their sound closest environment (Abeles & Cheng, 1996; Marshall, North & Hargreaves, 2005; Megías & Rodríguez, 2001, 2003). Thus, in relation with the development of musical preferences, Zillmann & Gan (1997) expose that it is conditioned by the sociocultural context to which the individual belongs, where are limited mainly parents, peers, media and school, it also pointed that the influence of parents and learning in the school musical tastes decreases during the adolescence, at the same time when the importance of peers and media increases.

The music plays a significant role during adolescence, since accompanies daily to youth, who spontaneously show their own preferences and tastes when it comes to listening to certain music styles away from the influence of formal education. This phenomenon is called *self-socialization music* by Müller (1999), a trend that marks the stage of youth in which the individual chooses his sociocultural environment in relation to his musical tastes.

During adolescent, popular music exerts a greater social function than classical music and traditional music (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000). Several authors (Gregory, 1994; Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Wells & Tokinoya, 1998) show the styles within the framework of the popular music as the most appreciated by youth throughout the world. Its main function is, as the adjective implies, social, since it is made to like the majority of population, who are identified easier with their messages and structures, so the approach of the

teenagers to musical styles that make up this kind of massive musical language is greater than to any other.

It should be pointed out that this prevalence among young people does not seem to be sufficiently important to include effectively popular music in the category of "serious music", so, even though within the contents of the compulsory secondary education is reflected a wide variety of musical styles, the use of the forms and styles of what we call classical music, just as traditional music, excluding styles such as Rap, Hip-Hop, Techno, Heavy, etc., it is clearly greater.

As important as is it to wake up the taste and knowledge to the classical music, developed and experienced always in the occidental culture, is to move this same interest to the popular music, given its great influence in the teenagers social environment: in their identity, the behaviour, the habits, the scholastic failure and to become a member of an association, among others, which are include in the school, social an cultural coexistence in the current societies (North, 1999; Silverman, 1991; Zerh, 2005).

Within the academic environment it is easily appreciable that the inclusion and spreading of the musics called popular in the official school planning corresponds to neither social reality nor to the sound environment that are involving the teenager, there are also clearly differences among the musics which are listened at home and the street with regard to the school (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Because of that, in the last decade several authors of national and international environment have center its research interest on specifying this musics with the school curriculum (Arredondo y García, 1998; Byrne & Sheridan, 2000; Campbell, 1997; García & Arredondo, 1997; Hebert & Campbell, 2000; Porta, 1996; Raventós, 1998; Stalhammar, 2000; Walker, 2005), they pose the urgent need of an academic approach to the musics which are part of the student environment from a more global position which consider the real tastes of the students, their vital sphere, and the media effects, to improve the teaching-learning process of the music subject, just as to motivate the students to listen unknown music, comparing the

different musical elements (melody, rhythm, harmony, ...) of this one with the music that turn out to be more familiar.

As LeBlanc, Sims, Siivola & Obert (1996) state, one of the most important objectives of the musical education is to increase the knowledge and the appreciation of the young students about the varied musical existing styles, treating that the attitudes toward the styles with which these are less acquainted change as consequence of the exhibition and the learning, of new others in the music classroom. To this task the teacher must contribute by means of the aware opening towards the different musical styles, be or not of his interest. Thus, a way to improve the education of the music in the school might be take as point of departure in the design of the didactic planning the preferences of the students and the opening to the new musical experiences (Olsson, 1997).

Nevertheless, the reality is different and this other kinds of music are not very significant for a large educational sector whose training is normally nearer to a music more elitist and removed from the social speech: the classical music. This circumstance can generate frictions among the teacher and the students, caused by the scanty existing relation among the preferences of listening of the latter ones and the kinds of music that shape the curricula of the compulsory secondary education that, moreover, it denies to the student the possibility of expressing their musical tastes of explicit form in class.

Taking this argument as point of departure, it is easier and more comfortable to the teacher talk about the unknown music styles through its years of musical training, that coincide with these that appear with more frequency in the textbooks, than try an approach to the sound reality of the teenager. This has caused that the music area in secondary focus on the theoretical and historical contents about the music history; instead of promote the approach towards the music as an active experience (Pliego, 2001). The consequence is an increasing lack of motivation from the students towards the music subject, that can't use as excuse the rest of knowledge areas of compulsory secondary education, may also be not very attractive for the students, and, sometimes, a low academic performance (Comas & Granado, 2002). Long gone is the constructivism main defender in the teaching of the

music subject offer by the Organic Law of General Arrangement of the Educational System (1990), that defended on active musical education, clear and participatory (Rusinek, 2007).

By the way it has to add the current situation of instability of the school music causes by the last educational reform, the Organic Law of Education (2006), and the absence of academic recognition and future prospects that the teachers of the music subject have inside the education system (Cox, 1999; Purves, Marshall, Hargreaves & Welch, 2005).

It is necessary to think about the fact that inside the musical education persist the belief of teach the good music as synonym of good taste and in relation to the erudite music that it is listened in the great concert hall. Thereby the rest of musical genre are considered minor, a music corpus of second, commercial and lacking of that stylistic elaboration created through centuries of evolution of the musical study. This thought is wrong because the good or bad music do not exist, sociocultural value that the different musical genres have (Swanwick, 2000).

The knowledge of the music style should be transmitted by means of the practice reproduction and the study of every musical existing styles, without avoid those whose musical and social structure come from the usual atmosphere where the individual manage. From the Bach's genius until the Bon Jovi's energy or the modern habit of the Estopa's music can be listened an experienced without, for that, to give up an academic explanation of the fundamental components that the music has (melody, rhythm, harmony, timbre, texture) and that in every musical styles appear.

Lehman (1994) and Mende (1991) point out the study of the different musical styles must also consider the functional aspects of the music, that is, the use that every individual may do of it taking its basis their needs and preferences.

Aiello (1994) propose three factors as key elements in the determination and increase of the knowledge and the taste by the different musical styles:

- The intellectual appreciation of the musical elements.

- The emotional, aesthetic reaction that results in the appreciation of the stylistic characteristics of the music.
- The association of a piece with a specific event or place.

In relation to these factors, the adolescents (participants who form the sample of the present research) lean towards listen one or other musical style, mainly due to the emotions that they evoke, above all, the most favourite musics are the popular (Newman, 2004).

Finally, it has to highlight the interest of this Doctoral Thesis because of make a reasoned contribution to the integration of the cultural-musical benchmarks of the current society in the formal musical education, indicating specific improvement proposal and going for this to the necessary guidelines of musical investigation suggested by different authors (Myers, 2008; Welch, Hallam, Lamont, Swanwick, Green, Hennessy, Cox, O'Neill & Farrell, 2004).

In short, this Doctoral Thesis try to study in depth the analysis of the knowledge and the musical preferences of the students of compulsory secondary education, starting of a study made in the Melilla's autonomous city from the hypothesis that these students cover their needs of cultural-musical consumption influenced by the reality around them and not from the knowledge that they should get in the music subject to have enough critical formation of the musical reality.

For a better understanding of the procedure used in the elaboration of this Thesis it is presented in the following figure a synoptic diagram of its structure.

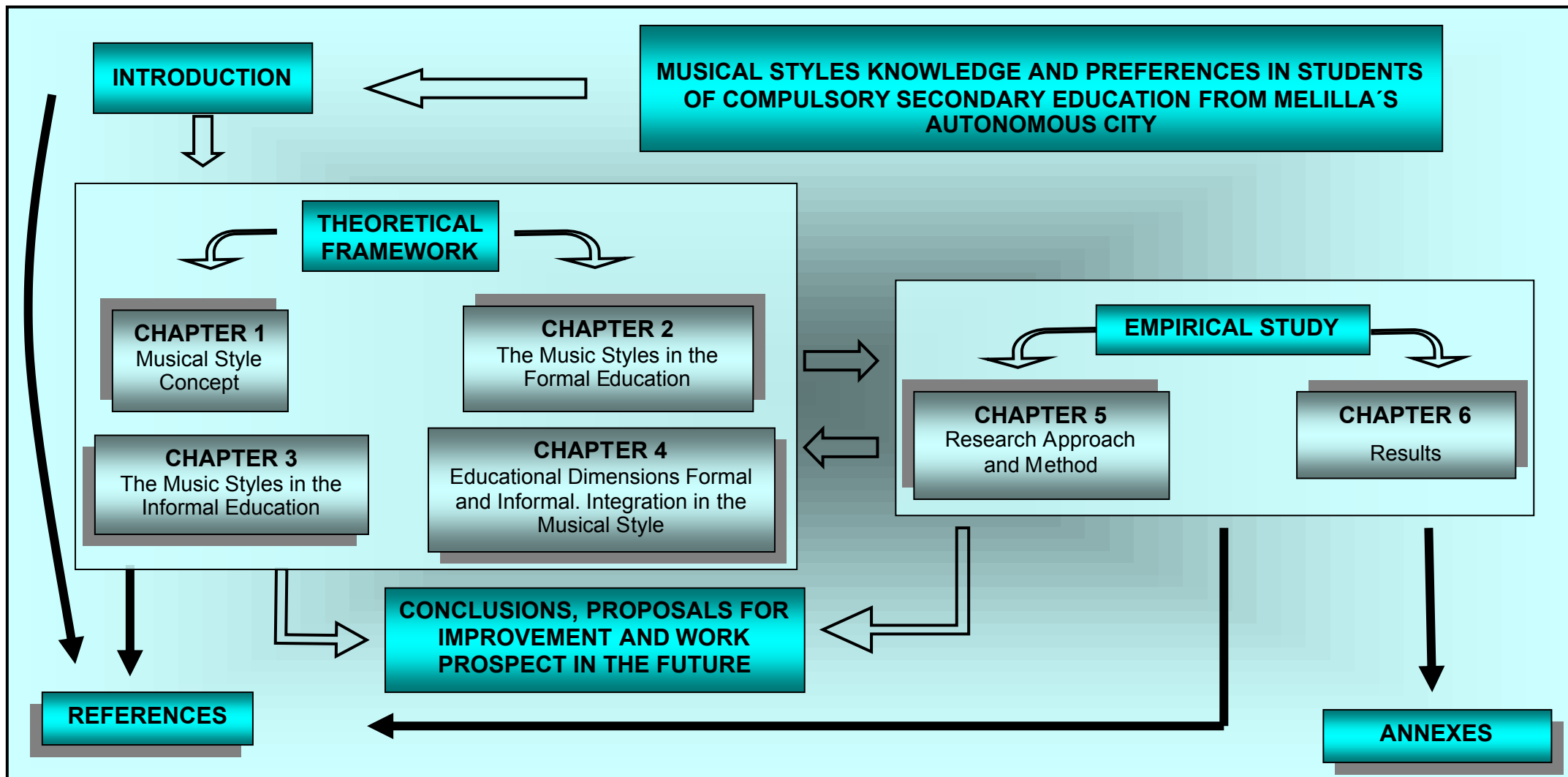


Figure 1. Graphics structure of the Thesis: steps taken in its preparation.

THEORETICAL FRAMEWORK

CHAPTER 1: MUSICAL STYLE CONCEPT

The first chapter tackles the concept of musical style with the aim to specify its meaning and study depth it as focal point about what are based this dissertation. The first section examines the term style from a general perspective; the second is focused on the title of this chapter, using the necessary specific musical terms, this way, the musical style is referring to the group of musical components through which the work is made, which according to Bennett (1998) it can be specified in the idea that the word *style* describes the characteristic qualities in which the composers arrange and present the basic components of the music: melody, rhythm, harmony, timbre and texture. Finally, the third section deals with different musical styles, here they are studied, in the environment of music science.

CHAPTER 2. THE MUSICAL STYLES IN THE FORMAL EDUCATION

In the second chapter examines the way which the students acquire musical knowledge in the framework of the accredited education of the music in the compulsory secondary education, and in what measure this formal teaching takes part in their musical tastes and preferences and musical choice, having present the fact that, frequently, there is not a direct relation among the musical styles with major presence in the curriculum, the textbooks of the music subject in the secondary education and the musics that really are a part of their daily life of the students in this obligatory educational period.

Vilar (1998), from an analysis work of the presence of the educated traditional and popular music in different Spanish textbooks of secondary education, he point's out that most of the analyzed handbooks develop the music curriculum in this educational level taking mainly as basis the educated music, after that the traditional at enough distance and, in the last place, the popular.

In relation to the previous, this work doesn't try to underestimate the undeniable formative value of the classical music in the school framework, although today it is a reality that the closest music to the secondary education youth is the popular, with which it is also possible to teach the contents of the official curriculum, promoting at the same time the musical diversity and making the most of interest that this can wake to create a better environment of motivation to the musical participation in the class (Sesé, 1998). Finally, in the different sections which formed this chapter are developed the consequences that for the music area, its curriculum and schedule have had and are having the last important reforms in the Spanish education system, since the creation of the Organic Law of General Arrangement of the Educational System (LOGSE, 1990) until the recent Organic Law of Education (LOE, 2006), that started with the application of its calendar prepared for the compulsory secondary education from the academic year 2006-2007.

It is necessary to clarify that the different educational reforms thought up ever since in 1990 the Organic Law of General Arrangement of the Educational System (LOGSE) came into force, they haven't been instituted in their whole, example of this circumstance are the Organic Law for the Quality of Education (LOCE, 2002), that before of its started it already was altered by the Royal Decree 1318/2004 by means of which the calendar of application was changed and the coming into force of the Royal Decrees of development of the new law in the different educational stages, with the exception of the taken measures about evaluation, promotion and obtaining of the qualification of School Graduate in compulsory secondary education. Like this, until the implementation schedule of the Organic Law of Education develops completely, circumstance that will happen since the academic year 2009-2010, the current publication of the Order ECI 2220/2007, by means of which is established the curriculum and it is regulated the ordination of the compulsory secondary education, generate the coexistence of part of this rule with the present article in the Organic Law of General Arrangement of the Educational System (LOGSE) and certain transformations established by the Royal Decree 937/2000.

CHAPTER 3. THE MUSICAL STYLES IN THE INFORMAL EDUCATION

The third chapter is about the influence that the called *mass media* exert in tastes, cultural-musical consumer habits, and knowledge about the musical styles in the students of compulsory secondary education. On the other hand, it examines the importance of family and peers in the musical modelling of the students, because the proximity of these family agents plays a crucial role in the interpersonal relations with respect to the social function that music has in the individual's daily life (Hargreaves & North, 1999). In this sense the media, the friends and the family, main educational agents within the informal educational (Vera, 2006), exert an important influence and formative work -both positive as negative- in relation with the knowledge and preferences about the musical styles of the young students in the present.

CHAPTER 4: EDUCATIONAL DIMENSIONS FORMAL AND INFORMAL. INTEGRATION IN THE MUSICAL STYLE

As it has been expounded in the development of the titles 2 and 3, in the musical process of acquisition of musical knowledge and preferences in the teenagers, are important the interaction with the society, the assimilation of contents conditioned by the own attitudes, the expressive capacity of the music and its connection with the affective world, just as the important role that the teaching staff play in the musical education and the socio-cultural environment that involves the teenager that can situate their musical experiences. As reflection of this synthesis in relation to the interest of the Thesis, the first subsection of this chapter is about the different kinds of existing education, just as the relations among the educational and culture concepts that frequently appears associated (Lorenzo, 2003), although sometimes it is difficult to establish the frontiers between the cultural and the educational around the formal and informal dimensions of the education. The second section is focused on the need of the integration on both aspects, like a guarantee of the compulsory education to offset the unwanted influences in the

students of the musical training not very controlled of the informal sphere of the learning (Porta, 2001).

EMPIRICAL STUDY

CHAPTER 5: RESEARCH APPROACH AND METHOD

RESEARCH APPROACH

The present research answer to a wish of support with methodological and empirical basis, which later will be the discussion and conclusions, trying to keep a necessary channel of integration of the educational-musical research within the framework of the already sufficiently consolidated tradition of the general educational research, just as reflect the objectives and the hypothesis of departure.

The interest of this research to know what are the knowledge and the preferences about the musical styles of the students of compulsory secondary education in the Melilla's autonomous city from the point of view of the formal and informal education is due to the absence of existing relation among the musical styles that are spread in the music classroom and the real sound environment that involves the students, clearly influenced by the products that *mass media* offers, insist on the cultural musical consumption of the youth of decisive way, like this the different jobs that have used this kind of research (Caw, 2004; Hui, 2001; Skelton, 2004). Before describing the most relevant aspects of this study, it is necessary to note down that the characteristics of the context have been made to the present research, this is, the Melilla's autonomous city.

Melilla is a city located north of the African continent that borders with Morocco. Its most outstanding feature is the socio-cultural diversity of a population that is about 70.000 inhabitants, where four cultures live together: Berber, Sephardi, Hindu and Christian. In this multicultural context there is a majority presence of Berber students who study their obligatory studies in the

educational centres of the city, due to the neighbouring situation with Morocco (Herrera, 2003). It is significant that the Hindu and Sephardic ethnic groups are losing their representation in the city, circumstance that is reflected in the sample of study and that will be explained in detail later. Although, for the achievement of this Thesis has been used a representative sample of the total of the Melilla's school population, whose special features have been described previously, it is not the purpose of this work to focus the attention on the paradigm of the multiculturalism but this is treated like other circumstance that is included within the sample's peculiarities, as it will be expounded in the drawn up objectives and hypothesis in the next point.

In relation with the idea that is argued, there exist several studies that analyze the generated relation among certain musical styles and specific socio-cultural groups in which are proved that these interactions mark aspects such as the personal identity, frames of mind, guidelines of behaviour, interpersonal relationships, etc. (Green, 2001; Khun, 2000; Kwami, 1996; Lundquist, 2002; Marshall, North & Hargreaves, 2005; Volk, 1998).

Finally, the pertinence of this research also keeps relation with the new guidelines about the minimum contents of the music subject in the compulsory secondary education, considered in the recently promulgated Organic Law of Education (LOE, 2006). Quite so, the Royal Decree 1631/2006, about minimum educations in the compulsory secondary education, establishes among others that the music subject should consider the study of these musics that are part of the daily sound environment of the students.

OBJETIVES

The aims that it is trying to attain through the empirical developed work in the present research are the following:

1. Determine the knowledge and the preferences that the students of compulsory secondary education from Melilla's autonomous city show about the different existing musical styles.

2. Establish if there are differences among the predominant musical styles in the official curriculum and those that appear mostly in the consumer habits of the students.

3. Make proposals of improvement to the integration of the informal educational dimension, in relation with the musical styles, in the framework of the accredited studies.

HIPOTHESES

In relation with the objectives previous established, it has to take into account that the research made in the musical framework about the influence that the musical styles exert in the youth are numerous (Bennett, 2000; Jonas, 1991; López, 2004; Martin, Clarke & Pearse, 1993; Rentfrow & Gosling, 2003). In the same way several researches study in depth the influence of the informal education with reference to the musical styles (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998). Following the thread of this argument two of the specialists in social psychology of the music have a great number of publications in relation with this line of research, David Hargreaves and Adrian North (Hargreaves & North, 1999; North & Hargreaves, 2003, 2005) continue studying in depth the music-individual-society relation and currently they do a research with similar characteristics to which were carried out in this research. On the other hand, it is necessary to quote the jobs made about the musical knowledge like a fundamental component in the understanding of the music's language (Goldman, Gang, Rosenschein & Lehman, 1999; Olsson, 1997; Swanwick, 1992, 1994), just as, the obtained results in the pilot research previous to this made by Cremades (2003).

Starting from these assumptions the first posed hypothesis is that the degree of knowledge and preferences of the different existing musical styles, currently depend, in great measure, on the musical informal environment where the student develops.

On the other hand, the existing discrepancy among the musics which are reflected in the valid school curriculum, relating to the music subject in the compulsory secondary education, and the musics that are part to the daily environment of the students, it is a reality that are interceding in a negative way in the matter in question (García, 1999; Martínez, 1998; Regelski, 2006; Sesé, 1998; Vilar, 1998). Expounded these reasons, the second hypothesis of departure implies that the contents include in the official curriculum respect to the different musical styles, they don't have a direct relation with those that the students consume culturally in their daily life, out the school centre.

METHOD

PARTICIPANTS

The participants in this research are 667 students who study compulsory secondary education in the 7 public centres of the Melilla's autonomous city, whose ages are between the 12 and 18 years, being the average age 14.28 years and whose women percentage (51.6%) is slightly higher than the males (48.4%). In order to get that the sample should be representative of the population it has been chosen a group of students at random from each one of the years that are part of the educational stage of the compulsory secondary education, that is, a group of 1st year, a group of 2nd year, a group 3rd year and a group of 4th year in each educational centre. In the participating centres, the students will share the same school timetable, which has two hours per week of the music subject for 1st, 2nd and 3rd, and three hours per week for 4th.

In relation with the proportion of the students per educational centre the simple is balanced, like this the students from the Virgen de la Victoria high school represent the 16.5%; from Miguel Fernández, the 15.9%; from Reina Victoria Eugenia, the 14.5%; from Enrique Nieto, the 14.1%; from Juan Antonio Fernández Pérez, the 13.6%; from Leopoldo Queipo, the 13.2%; and from Rusadir, the 12.1%. Equally the percentage of students per year are very equals, where in 1st there are a 24.4%; in 2nd a 25.3%; in 3rd a 26.8%; and in 4th

a 23.4%. About the cultural origin, the majority of the participants are Berber (55.9%), follow by the Europeans (39.1%) and, finally the mixed coming from families composed of Berbers and Europeans (4.9%).

INSTRUMENTS

For the collection of information it has been used as instrument a questionnaire, one of the more used instruments to obtain information both in the sphere of the educational investigation and in the sphere of social sciences and psychology (González, 1999). In the present research it has been used two questionnaires made by Lorenzo & Herrera (2001), one about knowledge of the musical style and other about the preferences of the musical style.

Next, it will describe in detail its content just as the proves made to guarantee methodically its reliability and validity.

QUESTIONNAIRE ON MUSICAL STYLES KNOWLEDGE

In the development of the definitive questionnaire about the knowledge of the musical style it was considered the modifications proposed by 17 judges, as it Hill expound later, being this last composed of 16 items. It has a first section that request personal details: surnames and name, age, sex, educational centre, year and group and, a second section in which appears a number of items at which should answer in a *Likert* scale of 1 to 5, where:

- 1= Strongly disagree.
- 2= Disagree.
- 3= Neither agree nor disagree.
- 4= Agree.
- 5= Strongly agree.

The items 15, 16.3, 16.4, 16.5 y 16.7, moreover had a second question that was of open answer. The 16 items are grouped into the follow:

- Precise knowledge of the musical style:
Items: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 and 12

- Informal knowledge of the musical style.
Items: 13, 14, 15, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.8, 16.9 and 16.10.

- Formal knowledge of the musical style:
Items: 16.1, 16.2 and 16.10.

RELIABILITY AND VALIDITY

This research starts to evaluate the internal consistency of the questionnaire or internal reliability by means of the Cronbach's alpha reliability coefficient, consider that the higher values to 0.75, with an acceptable rate of internal consistency of the teenagers' answers regarding the questionnaire.

On the other hand, following to Martínez (1996), it also has been established the reliability of the questionnaire through the test-retest reliability procedure, with parallel forms, consisting of applying the questionnaire in two different occasions to the same individuals proceeding the following way:

1. Write the questionnaire twice changing the order of the items.
2. Apply the first of them.
3. Let a short period of time pass (if it is possible within the same week).
4. Apply the second written questionnaire.
5. Get the Pearson's correlation Coefficient between the first and second time to evaluate the consistency of the answers.

Previously to the reliability of the questionnaire, it proceeded to the analysis of its validity. In words of Blanco & Alvarado (2005):

It is said that an instrument is valid when it measures the concept or the variable that it was planned to measure (p. 543).

To determinate if the questionnaire was valid, it proceeded to the contents validity using the expert judgement technique, process in which participated 17 judges of the national and international field (for example, Berklee Collage of Music from Boston), and de different areas of the knowledge in the field both University (psychology, musical education, methods of research), of the compulsory secondary education and the Superior Conservatory of Music (for example, musical composition and interpretation).

In first place, a document was elaborated where it was expounded information relative to the study and, next, it was enclosed the initial questionnaire that they should answer in a *Likert* scale of 1 to 4, where:

- 1= I don't agree with the redaction and/or the item's content.
- 2= I hardly little agree with the redaction and/or the item's content.
- 3= I agree with the redaction and/or the item's content.
- 4= I strongly agree with the redaction and/or the item's content.

Once collected al the questionnaires of the judges, it proceeded to the analysis in detail of the items. As a criteria to eliminate, to check and to modify or to accept the different items of the questionnaire, the following ones was adopted, continuing to Barbero, Vila & Suárez (2003):

- The average's value of each item would be equal or superior to 2.5.
- Consider the average's value, like the item's value.
- The percentile 50 (P_{50}) had to obtain equal or superior values to 2.5.
- It was established an ambiguity coefficient, which was trying to measure the dispersion in the agreement of the judges, using as criterion the interquartile range. So that, if the percentile's difference 75 (P_{75}) in front of the percentile 25 (P_{25}) was equal to 0 or 1, the item would be accepted and/or slightly modified; if this difference was

situated between 1 and 2 the item would be checked and reformulated, whereas if it was superior to 2, it is understood that the dispersion was high among the judgements of the judges, because of that the item would be rejected.

On the other hand, it proceeded to measure the validity of construct, to which it was made a factorial analysis with Varimax rotation, from which were extracted factors that explained the 53.263% of the total variation. The extracted factors were the following:

The first factor, with a 15.524%, was grouping the items framed within the informal knowledge and they were referring to the influence that the mass media were exerting, the friends and the music that the students listen to in public places in the acquisition of the knowledge about the musical styles.

The second factor with a 9.385%, was containing four items grouped around the knowledge of the different musical styles and specific contents of the concept of musical style.

The third factor, with a 6.360%, was grouping items related to the definition and evolution of the concept of musical style.

The fourth factor, with a 5.240%, was containing the items referred to the formal knowledge of the musical styles acquired in the music subject and in the educational stages of elementary and secondary school.

The fifth factor, with a 4.404%, was established what own characteristics have an artist or composer, a country and a composition to be able to demonstrate that themselves can set styles and trends.

The sixth factor, with a 4.317% was showing the association of the musical styles with its time and the predominant modes in each historical-artistic stage.

The seventh factor, with a 4.109%, was referring to the influence of the family and the conservatory in the learning of the knowledge about the musical styles.

Finally, the eighth factor, with a 3.992%, was concentrating two items that suggest the influence of the *mass media* in the globalization and musical consumption of the styles that attract better their economic interest, together with those of the greater record company.

QUESTIONNAIRE ON MUSICAL STYLES PREFERENCES

To elaborate the definitive questionnaire about preferences of the musical styles it was considered the modifications that 17 judges proposed, as have been indicated previously, this last is composed by 2 wide items that at the same time were containing more elements. Just like the previous it has a first section that request personal data and, a second section in which appear a number of items at which it had answer in a *Likert* scale of 1 to 5 where:

1= Never.

2= Hardly ever.

3= Sometimes.

4= Usually.

5= Always.

The items 2.3, 2.4, 2.5 and 2.9, also were containing a second question that was the open answer. The 2 items grouped in the following categories:

- Frequency of musical styles listening:
Item 1
- The influence of the informal education in the preference of musical styles listening:
Items: 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9.

- The influence of the formal education in the preference of musical styles listening:

Items: 2.1, 2.2 y 2.10.

RELIABILITY AND VALIDITY

As it proceeded with the questionnaire about knowledge of the musical style, for the questionnaire about preferences of the musical style, the reliability was evaluated, by means of the Cronbach's alpha prove, which showed a value of 0.931, this is, near to the unit, which indicate a high index of internal consistency in the answers of the teenagers in front of the questionnaire.

Next, it was analyzed the *test-retest reliability* that measure the consistency in the answer through the Pearson's correlation, between the first and second time that the questionnaire was administrated.

Furthermore, it was analyzed the content's validity and the construct's validity of the questionnaire. In the same way as it made with the knowledge questionnaire, the content's validity of the questionnaire's items about the preference of the musical styles was analyzed, continuing the same criteria which were explained before in the previous section.

On the other hand, the factor analysis with Varimax rotation of the different revealed the existence of 13 factors that were explained the 62.29% of the total variance in which the different items have grouped, and it also revealed the total percentage of the variance that explains each of the same ones.

The first factor with a 9.878%, was grouping several musical styles native to the extremist Rock music: the Punk and the Heavy Metal with al their varieties. Besides the musical proximity of this styles, it is necessary to point out the transgressor aesthetic where their followers and interpreters are limited shaping a musical, social and cultural movement.

The second factor, with a 7.994%, was integrating chronologically the styles of the history of classical music since the music previous to the Middle Ages, until the Classicism, together with the Jazz music that they are the known musical style but with a minority monitoring by the youth listeners.

The third factor, with a 7.659%, grouped around the popular music is formed by the New Age, Folk, Blues, Swing, Country, Soul, Reggae and Ska music.

In the fourth factor, with a 4.806%, are the musical styles very rhythmic and repetitive framed within the electronic music like are the Funky, the Techno, the Dance, the Drum&Bass and the Break the Beats.

The fifth factor, with a 4.802%, was grouping the musics that contain distinctive musical components of the culture and the modernity characteristic of each country, like are the music of the Romanticism, the Impressionism, the Nationalist, the Contemporary, of the Vanguard and the Folk music.

The sixth factor, with a 4.221%, was assembling the Flamenco, the Spanish Song, the Rumba, the Bakalao and the Salsa that are popular musics of origin or with hispanics roots.

The seventh factor, with a 3.876%, was grouping musical styles relatively recent, extended among the teenagers, whose composition is realized by jeans of samplers, synthesizers, mix tables, etc. and moreover, they form a musical culture. These are the Hip-Hop, the Rap and the Break-dance.

The eighth factor, with a 3.652%, was explained the influence of the formal education in the musical preferences of the teenagers.

The ninth factor, with a 3.613%, was including the musical styles of the Pop, Rock and Rhythmic&Blues that are very commercial. Furthermore, using their popularity, they have integrated into the original sound track to obtain a large diffusion among the population through the cinema.

The tenth factor, with a 3.520%, was explaining the influence of the family, the friends and the public places in the musical preferences of the students.

The eleventh factor, with a 3.272%, was referring to the influence of the mass media in the preferences of the musical styles of the teenagers.

The twelfth factor, with a 2.628%, was including ethnic music, the Raï music and the Reguetón music, that are musical styles characterized by contain in their compositions traditional musical elements of each one of their cultures.

The thirteenth factor, with a 2.375%, was explaining the influence of internet in the preferences of the musical styles in the teenagers.

PROCEDURE

The participants in this research answered the questionnaires with the knowledge and approval of the Provincial Direction of the Ministry of Education and Science with seat in Melilla, just as with the consent of the management teams of the participating educational centres with which were agreed that this activity would be realized in the music class. Both questionnaires were administered during the academic year 2005/2006 and were completed in two sessions of 50 minutes each one during the same week, with a wait interval from a session to the following of two or three days.

CHAPTER 6: RESULTS

To study the derived data of this research it has been used different techniques of quantitative analysis with the help of the computer programme SPSS to Windows (version 12.0), a software of common application in the statistical analysis of the social and educational researches using these techniques in the analysis of the data obtained in the two used questionnaires.

Among the different possibilities of statistical analysis of the data it has been chosen mainly two, this is:

- *Descriptive statistics*: frequencies and percentages of the different variables object of study.
- *Variance analysis*, which is an statistical technique designed to measure the existence of significant differences in the middle values of a dependent variable according to other or others independent variables, sex, educational centre, cultural origin and year.

The results obtained in the previous analysis, by means of the called statistical programme, they have moved to the Microsoft Office Word 2003 programme to improve its presentation and comprehension, showing them in tables and figures in order to offer, with the major possible clarity, a valid support for its interpretation and to draw conclusions coming from this research.

RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE ABOUT KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

The main results obtained in the questionnaire about the knowledge of the musical style will be described, next, in three large sections:

- Precise knowledge of the musical style.
- Informal knowledge of the musical style.
- Formal knowledge of the musical style.

PRECISE KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

In this subsection it is detailed the main results obtained in the first of the three categories of which made up the questionnaire about knowledge of the musical style. In this sense, the following table shows the descriptive statistics of the precise knowledge of the musical style.

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No answer
Item 1						
The musical style is the form by means of which a composer uses the melody, the harmony, the rhythm, etc., to compose a work.	29 4.3%	55 8.2%	167 25.0%	291 43.6%	125 18.7%	0 0.0%
Item 2						
The musical style is the way in which a singer or musician play a song, musical work, etc.	25 3.7%	79 11.8%	153 22.9%	273 40.9%	137 20.5%	0 0.0%
Item 3						
Along the history of music the musical style suppose the use of a common musical language on behalf of the majority of the composers of a same epoch.	41 6.1%	93 13.9%	288 43.2%	164 24.6%	71 10.6%	10 1.5%
Item 4						
The musical style depends on the predominant mode in every historical-artistic stage (Baroque, Classicism...)	49 7.3%	74 11.1%	168 25.2%	222 33.3%	151 22.6%	3 0.4%

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No answer
Item 5						
I associate sufficiently every musical style with its historical epoch, the baroque style belong to the 17th century, the classical to the 18th century, the romantic to the 19th century, the pop style to the 20th century etc.	44 6.6%	74 11.1%	220 33.0%	192 28.8%	136 20.4%	1 0.1%
Item 6						
In relation with the different historical-artistic existed periods (baroque, classical, etc.), the musical style doesn't depend of the mode that could predominate, since every composer is guided by own and independent guidelines of this.	45 6.7%	115 17.2%	221 33.1%	179 26.8%	103 15.4%	4 0.6%
Item 7						
The musical style can be instrumental, vocal, mixed (vocal-instrumental), pianistic, etc.	37 5.5%	54 8.1%	102 15.3%	245 36.7%	227 34.0%	2 0.3%
Item 8						
An artist can "set style": we can talk about the David Bisbal style, the Alex Ubago style, the Mozart style, etc.	44 6.6%	53 7.9%	107 16.0%	207 31.0%	255 38.2%	1 0.1%

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No answer
Item 9						
With respect to the different general forms of musical compositions, the musical style can be symphonic, theatrical, operatic, ecclesiastical, etc.	34 5.1%	54 8.1%	233 34.9%	252 37.8%	94 14.1%	0 0.0%
Item 10						
About the different methods or techniques used to compose, the musical style can be harmonic, rhythmic, melodic, etc.	22 3.3%	47 7.0%	203 30.4%	252 37.8%	137 20.5%	6 0.9%
Item 11						
Within the form to compose music that there are in every country, the musical style can be french, italian, german, spanish...	52 7.8%	105 15.7%	140 21.0%	191 28.6%	173 25.9	6 0.9%
Item 12						
The musical style can be style of the first Beethoven's symphonies, style of the last songs of Jennifer López, etc.	83 12.4%	116 17.4%	190 28.5%	171 25.6%	105 15.7%	2 0.3%

Table 1. Frequencies and percentages of answer in the items about precise knowledge of the musical style.

INFORMAL KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

This subsection shows the results relative to the items of the questionnaire that form the category about informal knowledge of the musical style.

The table 2 offers the descriptive statistics of the informal knowledge of the musical style.

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No answer
Item 13 Currently, the musical style is strongly conditioned by the commercial interests of the record company.	33 4.9%	75 11.2%	179 26.8%	205 30.7%	155 23.2%	8 1.2%
Item 14 Currently, the influence of the TV, the radio and the newspapers makes that the musical styles look alike more throughout the world.	33 4.9%	65 9.7%	123 18.4%	244 36.6%	198 29.7%	3 0.4%
Item 15 I would be able to name five or more different musical styles.	74 11.1%	69 10.3%	151 22.6%	170 25.5%	195 29.2%	8 1.1%
Item 16.3 The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt of the television.	87 13.0%	92 13.8%	114 17.1%	209 31.3%	163 24.4%	2 0.3%
Item 16.4 The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt of the radio.	125 18.7%	88 13.2%	103 15.4%	208 31.2%	141 21.1%	2 0.3%
Item 16.5 The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt of the magazines, books and newspapers.	159 23.8%	128 19.2%	125 18.7%	164 24.6%	89 13.3%	2 0.2%

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No answer
Item 16.6						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt of CD's, cassettes, DVD's...	46 6.9%	46 6.9%	96 14.4%	229 34.3%	244 36.6%	6 0.8%
Item 16.7						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt "going down" music from internet.	145 21.7%	98 14.7%	98 14.7%	143 21.4%	179 26.8%	6 0.9%
Item 16.8						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt in my family environment.	131 19.6%	139 20.8%	142 21.3%	164 24.6%	90 13.5%	1 0.1%
Item 16.9						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt with my friends.	64 9.6%	76 11.4%	104 15.6%	228 34.2%	191 28.6%	4 0.5%
Item 16.10						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt in public places: recreational centres, pubs, buses, commercial centres, cinema, etc.	126 18.9%	90 13.5%	151 22.6%	191 28.6%	104 15.6%	5 0.7%

Table 2. Frequencies and percentages in the items about informal knowledge of the musical style.

FORMAL KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

The last category of the questionnaire about the knowledge of the musical style integrates the items relative to the informal knowledge of himself. These reflect the knowledge that the students acquire about the musical style in the music subject in the educational stages of primary and secondary, as well as the knowledge that they acquire if it is like that, in the School of Music or in the conservatory.

The following table shows the descriptive statistics concerning this last questionnaire's category.

ITEMS	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	No comment
Item 16.1						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt in the music subject.	60 9.0%	54 8.1%	101 15.1%	266 39.9%	184 27.6%	2 0.3%
Item 16.2						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt in the stages of primary and secondary education.	51 7.6%	81 12.1%	123 18.4%	259 38.8%	151 22.6%	2 0.3%
Item 16.11						
The knowledge that I have about the musical style come from which I have learnt in the School of Music or in the Conservatory.	354 53.1%	79 11.8%	76 11.4%	78 11.7%	77 11.5%	3 0.4%

Table 3. Frequencies and percentages obtained in the items about formal knowledge of the musical style.

RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE ABOUT PREFERENCE OF MUSICAL STYLES

The main results obtained in the questionnaire about preference of musical styles will be described, next, in three large sections:

- Frequency of musical style listening.
- Influence of the informal education in the preference of musical style listening.
- Influence of the formal education in the preference of musical style listening.

FREQUENCY OF MUSICAL STYLE LISTENING

This subsection is the first of the three that form this section in relation with the categories that the questionnaire about preference of the musical style has. The following table includes the descriptive statistics, relative to the frequency with which the students listen the different musical styles posed in the questionnaire.

MUSIC STYLES	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Ancient Music	446 65.4%	118 17.7%	77 11.5%	19 2.8%	16 2.4%	1 0.1%
Gregorian Chant	442 66.3%	131 19.6%	63 9.4%	21 3.1%	10 1.5%	14 6.9%
Medieval Music	374 56.1%	151 22.6%	87 13.0%	35 5.2%	15 2.2%	5 0.7%
Renascence Music	375 56.2%	146 21.9%	97 14.5%	31 4.6%	18 2.7%	0 0.0%
Baroque Music	368 55.2%	126 18.9%	106 15.9%	41 6.1%	24 3.6%	2 0.3%
Classical Music	213 31.9%	132 19.8%	185 27.7%	62 9.3%	54 8.1%	21 3.1%
Romantic Music	262 39.3%	136 20.4%	147 22.0%	76 11.4%	43 6.4%	3 0.4%

MUSIC STYLES	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Impressionism Music	329 49.3%	146 21.9%	103 15.4%	61 9.1%	24 3.6%	4 0.6%
Nationalist Music	284 42.6%	144 21.6%	139 20.8%	62 9.3%	36 5.4%	2 0.3%
Contemporary Music	250 37.5%	122 18.3%	123 18.4%	87 13.0%	81 12.1%	4 0.6%
Vanguard Music	350 52.5%	148 22.2%	82 12.3%	44 6.6%	38 5.7%	5 0.7%
Flamenco	161 24.1%	99 14.8%	190 28.5%	127 19.0%	85 12.7%	5 0.7%
Ethnic Music	155 23.2%	99 14.8%	138 20.7%	145 21.7%	117 17.5%	13 1.9%
Folkloric Music	206 30.9%	143 21.4%	164 24.6%	85 12.7%	69 10.3%	0 0.0%
Spanish Song	188 28.2%	155 23.2%	167 25.0%	81 12.1%	68 10.2%	8 1.2%
Pop Music	35 5.2%	42 6.3%	136 20.4%	167 25.0%	287 43.0%	0 0.0%
Rock & Roll Music	122 18.3%	112 16.8%	186 27.9%	133 19.9%	110 16.5%	4 0.6%
Rhythmic & Blues Music	221 33.1%	127 19.0%	165 24.7%	82 12.3%	66 9.9%	6 0.9%
New Age Music	320 48.0%	136 20.4%	120 18.0%	44 6.6%	42 6.3%	5 0.7%
Funky Music	303 45.4%	142 21.3%	113 16.9%	66 9.9%	38 5.7%	5 0.7%
Punk Music	300 45.0%	145 21.7%	122 18.3%	56 8.4%	41 6.1%	3 0.4%
Techno Music	171 25.6%	109 16.3%	160 24.0%	125 18.7%	99 14.8%	3 0.4%
Dance Music	132 19.8%	86 12.9%	137 20.5%	152 22.8%	156 23.4%	4 0.6%
Bakalao Music	294 44.1%	138 20.7%	124 18.6%	59 8.8%	49 7.3%	3 0.4%
Drums & Bass Music	316 47.4%	162 24.3%	91 13.6%	54 8.1%	42 6.3%	2 0.3%
Break the Beats Music	281 42.1%	128 19.2%	108 16.2%	63 9.4%	82 12.3%	5 0.7%
Breakdance Music	168 25.2%	107 16.0%	131 19.6%	107 16.0%	152 22.8%	2 0.3%
Heavy Metal Music	314 47.1%	131 19.6%	99 14.8%	57 8.5%	63 9.4%	3 0.4%
Nu Metal Music	388 58.2%	122 18.3%	80 12.0%	46 6.9%	30 4.5%	1 0.1%

MUSIC STYLES	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Death Metal Music	410 61.5%	110 16.5%	71 10.6%	35 5.2%	39 5.8%	2 0.3%
Black Metal Music	375 56.2%	115 17.2%	90 13.5%	36 5.4%	49 7.3%	2 0.3%
Speed Metal Music	434 65.1%	101 15.1%	73 10.9%	28 4.2%	29 4.3%	2 0.3%
Grindcore Music	459 68.8%	108 16.2%	65 9.7%	19 2.8%	12 1.8%	4 0.6%
Thrash Music	482 72.3%	84 12.6%	67 10.0%	12 1.8%	17 2.5%	5 0.7%
Jazz Music	248 37.2%	155 23.2%	169 25.3%	59 8.8%	35 5.2%	1 0.1%
Blues Music	284 42.6%	153 22.9%	141 21.1%	44 6.6%	45 6.7%	0 0.0%
Folk Music	378 46.7%	148 22.2%	86 12.9%	26 3.9%	26 3.9%	3 0.4%
Country Music	353 52.9%	135 20.2%	108 16.2%	44 6.6%	25 3.7%	2 0.3%
Salsa Music	159 23.8%	123 18.4%	210 31.5%	104 15.6%	71 10.6%	0 0.0%
Soul Music	346 51.9%	152 22.8%	88 13.2%	42 6.3%	35 5.2%	4 0.6%
Rumba Music	215 32.2%	119 17.8%	172 25.8%	88 13.2%	71 10.6%	2 0.3%
Reggae Music	262 39.3%	112 16.8%	98 14.7%	88 13.2%	101 15.1%	6 0.9%
Hip Hop Music	64 9.6%	56 8.4%	123 18.4%	135 20.2%	286 42.9%	3 0.4%
Ska Music	345 51.7%	113 16.9%	104 15.6%	44 6.6%	57 8.5%	4 0.6%
Rap Music	93 13.9%	68 10.2%	133 19.9%	125 18.7%	246 36.9%	2 0.3%
Swing Music	346 41.9%	130 19.5%	114 17.1%	40 6.0%	29 4.3%	8 1.2%
Original Soundtrack	132 19.8%	99 14.8%	173 25.9%	135 20.2%	124 18.6%	4 0.6%
Rai Music	313 46.9%	93 13.9%	89 13.3%	56 8.4%	109 16.3%	7 1.0%
Reggaeton Music	110 16.5%	30 4.5%	44 6.6%	89 13.3%	386 57.9%	8 1.2%

Table 4. Frequencies and percentages about the musical styles listening.

INFLUENCE OF THE INFORMAL EDUCATION IN THE PREFERENCE OF MUSICAL STYLES LISTENING

In this subsection the results of the analysis made in the second block of categories of the questionnaire about musical style's preference are presented. So, it will be analyzed the influence that the television, the radio, teens magazines, the family, the friends, the public places and internet exert in the frequency of listening of themselves. In the table 5 the descriptive statistics corresponding to the items that forms this questionnaire's category can be observed.

ITEMS	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Item 2.3 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? The television.	73 10.9%	55 8.2%	124 18.6%	204 30.6%	211 31.6%	0 0.0%
Item 2.4 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? The radio.	130 19.5%	69 10.3%	123 18.4%	177 26.5%	167 25.0%	1 0.1%
Item 2.5 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? Magazines, books, newspapers.	236 35.4%	103 15.4%	113 16.9%	116 17.4%	96 14.4%	3 0.4%
Item 2.6 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? Family.	172 25.8%	100 15.0%	176 26.4%	107 16.0%	110 16.5%	2 0.3%
Item 2.7 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? Friends.	70 10.5%	55 8.2%	104 15.6%	204 30.6%	232 34.8%	2 0.3%
Item 2.8 What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? What you listen in public places: recreation centres, shopping centres, pubs, buses, cinema...	108 16.2%	71 10.6%	197 29.5%	143 21.4%	142 21.3%	6 0.9%

ITEMS	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Item 2.9. What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? The music that you “go down” from internet.	197 29.5%	55 8.2%	79 11.8%	110 16.5%	225 33.7%	1 0.1%

Table 5. Frequencies and percentages in the items about influence of the informal education in the preference of musical style listening.

INFLUENCE OF THE FORMAL EDUCATION IN THE PREFERENCE OF MUSICAL STYLES LISTENING

This is the last group of categories of the questionnaire about preference of the musical style. In which it is asked to the students who value if which they learn in the music class, in the educational stages of primary and secondary, just as in the School of Music or the Conservatory, influence in their musical preferences.

The table 6 show the descriptive statistic regarding the degree of influence of the formal education in the preference of musical style listening.

ITEMS	Never	Hardly ever	Sometimes	Usually	Always	No answer
Item 2.1						
What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? What you have learnt in the music subject.	163 24.4%	119 17.8%	160 24.0%	125 18.7%	92 13.8%	8 1.2%
Item 2.2						
What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? What you have learnt in the stage of primary and secondary education.	166 24.9%	129 19.3%	146 21.9%	128 19.2%	87 13.0%	11 1.6%
Item 2.10						
What influence you more when you listen, buy or record the music that you like more? What you have learnt in the School of Music or in the Conservatory.	455 68.2%	66 9.9%	48 7.2%	30 4.5%	55 8.2%	13 1.9%

Table 6. Frequencies and percentages in the items about the formal education's influence in the preference of musical styles listening.

CONCLUSIONS

Along all this research, it has been a constant the interest to clarify and to justify each one of the steps given in its construction: the approach of the research, the compilation and redaction of the theoretical referents in which are based the objectives and hypothesis, and the exposition of the obtained results with the used questionnaires. In this way, the conclusions here reflected are the consequence of a logical and evolutionary process of investigation, articulating these in four sections:

1. Discussion concerning the questionnaire about knowledge of the musical style.
2. Discussion concerning the questionnaire about preferences of the musical style.
3. General conclusions. It includes a global valuation of the obtained conclusions stressing the original contributions to the scientific-educational study of the knowledge and preferences about the musical style in the students of compulsory secondary education in Melilla's autonomous city.
4. Proposals of improvement and perspectives of work in the future. It comprises a critical reflection of the developed work and some suggestions about possible lines of investigation derived from the current.

DISCUSSION CONCERNING THE QUESTIONNAIRE ABOUT KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

PRECISE KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

To start, the obtained data reflect that the women are who had a bigger knowledge with respect to the aspects that define and characterize the concept of musical style. This fact can be related with the best academic performance that, about the group of studied subjects in the compulsory secondary education, the girls obtain in front of the boys, argument that different authors share (Castejón, Pérez & Maldonado, 1998; Fierro-Hernández, 2000; Moral, 2006; Navarrete, 2007; Pérez & Castejón, 1996)

On the other hand, the results reveal that the students of the Reina Victoria secondary school have a smaller knowledge about the concept of musical style, circumstance that can come from the socioeconomic and cultural standard of the students that attend to the centre, which can be considered middle-low. On this subject, as it has been exposed in the theoretical framework, it has to show that one of the important variables that favour the musical knowledge and development of the teenagers, is their socio-cultural environment, since which come from families with a middle-high level, frequently they have a bigger rapprochement to the artistic-cultural manifestations and they try to instil to their children in a natural form, the worry and the interest to the arts including in their general studies extracurricular artistic activities as part of the own educational experience of the occidental educational systems (Cremades, 2003; LeBlanc, 2003; Santos, 2003; Swanwick, 1992, 1994; Zillmann & Gan, 1997).

Respect to the cultural origin of the students, it seems that this variable is not decisive in the identification of the precise knowledge of the musical style of the students. However, it has found a greater knowledge of the Berber students about the affirmation that allude to the origin of the musical styles of the way of composing of every country being able to be French, Italian, German, Spanish, etc., this answer can be interpreted as a bigger degree of conscience about the

globalization on behalf of these students, since their ethnic and cultural origin is different to the present in their environment, circumstance that involves a bigger need of integration and acquisition of the uses, beliefs, traditions, etc., of the society where they develop their activities, without forgetting never their roots (Gonçalves, Vaz & Ramos, 2003; Vaz, Gonçalves & Ramos, 2002).

To conclude this section, the obtained results per year show that the students of first and second years have a greater knowledge about the musical style. This circumstance can be due to, on one hand, to the pertinence of the programmed contents in the music subject in 1st and 2nd of compulsory secondary education, according to the Royal Decree 1345/1991, that are about the basic elements of the musical language; sound, melody, rhythm, harmony, forms, texture, timbre, structure, etc., just as, the association of the vocal and instrumental forms to every historical-artistic period, musical aspects directly related with the concept of musical style, as it was expounded in the Chapter 2 of this Thesis. On the other hand, they show the progression that the music subject has in its transition from the primary education to the secondary and the important role that they have in the development of the knowledge, capacities and musical attitudes, the previous knowledge treated in the previous stage (Marshall & Hargreaves, 2008). On the contrary, the students of third and fourth year show a smaller knowledge about the musical style, which can be due to an insufficient consolidation of the musical learning in previous years. To this fact, it is necessary to add the strictures of following the programmed contents in the music's area that in third year are articulated, exclusively, around the musical styles of the History of Occidental Music, that together with the typical changes of the evolutionary stage that the students go throughout, they cause a lack of motivation and interest towards the music subject in a moment when the musical identity of the teenager starts to define it in relation to the musical styles that form their closest sound environment, which differ enough from the styles that they study in the music's classroom (Alsina, 1997; Barrios, 2002).

INFORMAL KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

In this section the results show a high rate of importance of the informal agents in front to the formal education, in relation with the knowledge about the musical styles.

In this respect the students state their agreement in which the influence of the media in the 20th century do that the musical styles are more similar throughout the world, equally, they show their attitude with reference to that the acquisition of the knowledge about the musical styles comes from which they learn through the television, the radio, the magazines, the CDs and the friends, which can be due to a larger monitoring of the students in the information concerning the mode and the current trends, to which it accede easily by means of the traditional media (TV, radio, teens magazines) in any place of the world and that can be shared with the peers (Figueras, 2004a; Pindado, 2005; Roe, 1995; Salgado, 2004; Tyson 2002).

Next, in the obtained results about the informal knowledge of the musical styles in relation with the participant educational centres, it showed the theory that it has be argued in different sections of this research, with relation to the important that the media have among the young students in the acquisition of musical knowledge, in front of the traditional education that the educational system offers (De la Rosa, 1994). This is one of the lacks of the musical education by expounded reasons previously, they are observed in our country. The ambitious program reflected in the Organic Law of General Arrangement of the Educational System to the music subject in secondary is not, in this sense, obtaining the desired results. Currently, in a moment of transition towards the new educational model promulgated by the Organic Law of Education (2006), it will be desirable to improve these aspects. Nevertheless, the main problem to which the formal education lie in that the media education that give the television, the radio, the teens magazines and internet to the young students, focus its attention in external factors about the musical styles at they are the sentimental relationships of the artist, the personal image, stereotypes of beauty, etc., and in not much occasions they generate knowledge (Fairchild,

1984; Johnson, 2004; Morgan & Merlo, 2002). Likewise, it is necessary to point out that the students that attend to the Miguel Fernández secondary school are more in agreement with, nowadays, the musical style is strongly conditioned by the commercial interests of the record companies, that the *mass media's* influence made that the musical styles are more similar throughout the world and that they have a greater knowledge about five or more musical styles than the students from Reina Victoria Eugenia secondary school, which can correspond with the biggest proportion of students with Berber origin in front to the Europeans that attend to this last centres. This circumstance could be due to, on the one hand, to the different social use that the music has in one and other culture more linked to the folk in the case of the Berber culture and more associated with the formal-academic knowledge in the European culture. On the other hand, the students of European cultural origin also are who learn more navigating and taking down music in internet, which could be related to a bigger access facility to this service (Castells, 2001; López & Segado, 2007).

Other important fact in that the students of the more advanced years show a bigger agreement with that the musical style is strongly influenced by the commercial interest, which can be due to that they are more conscious of the influence that the record companies try to exert from a commercial point of view, which in some teenagers cause a sharp defence of the music that they consume more independently of the influence that the record companies try to exert (Behne, 1997). On the other hand, the students of 1st year are which learn more about the musical style in the teens magazines, circumstance in agreement with different researches that confirm the fact of that kind of publications are read by a public each time younger, which, furthermore, don't contribute to the learning of specific aspects of the music and in not many occasions it gives an explanation about the style in which an artist are defined, however, they influence and decide what are their favourites singers and musical groups (Figueras, 2005; Gallego, 1990; Muñoz, 2002).

In relation with the music that the students know more, the results show a clear coincidence with several researches that reveal the Pop music and the Rock music as the most known in every place in the world (Boomkens, 2004;

D'Anjou, 2001; Fource, 2005; Frith, 1998; Kleijer & Tillekens, 1994). It is also important that with the exception of the classical music, located in third place among the 10 more known, the rest belong to the *popular music*, music that the teenager feel like the closest (Gregory, 1994; Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Wells & Tokinoya, 1998). In this way, it has to mention the fact that, although the Regueton music was which holds the number 1 in the great hits list and was in fashion, appears in eighth place. Finally, the rest of the music known by the students, it is strange, that with a little percentage, the students point out the Opera as one of the known musical styles due to that it is not a style very related to them, witch could be due to that they will combine the compulsory studies with the musical studies in the Conservatory or in the School of Music.

With reference to the television's influence in the acquisition of knowledge about the musical style, it has to pint out that the students mentioned mostly musical programs exclusively as *Música 1*, *Música Sí* (successor of the first), *40 Principales*, *MTV* or *No solo música*, programs aimed to bring near the teenagers, the last news about the musical world and everything related with their musical idols, through live performances in the set, concerts, music videos, sales list, reports and interviews in the street (Pérez & Jiménez, 2002). This format of programs prevails over the famous *Fame Academy* (OT in Spain), which could be due to hat the moment of the administration of the questionnaires coincided with the rest period of this program.

With respect to the radio chains that the students know more, it stands out *Cadena 40 Principales* that made a great hits list of the 40 to the 1, and the *Cadena Dial* dedicated to the spreading of the popular music of the Spanish language, due to that these programs did by means of the popular *Musical Radio Formula* (Fong-Torres, 2001), are appointed to a young public (Salgado, 2004).

When it was asked to the students about the literature and the written press that influence them in their learning about musical styles, they only referred to magazines, some of them with a varied content destined to the young population and others that, even being of general spreading exclusively

to the young population, but whose content is musical specifically, at the head of which is the *Super Pop* magazine, especially due to that its messages are made to come to the feminine population between 12 and 18 year, followed to a great distance of *Bravo por ti* (Figueras, 2007). Of the rest, the most important that, of the 6 first, *Música uno* and *revista 40*, come from programs broadcasted by the television and the radio, that they use the popularity that this programs have to increase their commercial profits.

About the websites and programs of internet that the students use to acquire knowledge about the musical style, it has pointed out, mostly, *Emule* and *Kazaa*, two of the most popular programs of p2p exchange of information to unload music, process faster and lest risky than go down music from websites (Oberholzer & Strumpf, 2007; Sandulli & Martín, 2005).

FORMAL KNOWLEDGE OF THE MUSICAL STYLE

In section the results show that the women are more in agreement than the men in that the knowledge about the musical styles that they have acquired in the music subject, circumstance that, as it was expounded previously, it could be due to the greater school performance of the girls, together with a greater interest in their learning's process that the boys (Navarrete, 2007).

On the other hand, the teenagers that study in the Virgen de la Victoria secondary school show themselves more in agreement than the rest of participants in that, what they have learnt about the musical style they have acquire n the music subject and in the educational stage of primary and secondary, which could keep relation with the greater value that grant most of students of cultural European origin that attend to their classroom since this centre, together with in the Miguel Fernández are in which still coincide a majority of students of cultural European origin.

Exactly, in relation with the cultural origin, the Berber students are more in agreement with that the knowledge that they have about the musical styles comes from which they have learnt in the educational stages of primary and secondary, circumstance that can be related to the fact that this group of

students have their first formative-musical rapprochement when they accede to the primary studies, essentially, due to the folk vision that in their culture they have of the music (Cremades, 2003).

Finally, the students of first group are more in agreement that the students of fourth in which they have learnt of the musical style comes from the educational stages of primary and secondary, which could be due to the process of consolidation of the musical learning in the stages of primary education. On the other hand, the students of second year show a larger agreement with that the acquired knowledge about the musical styles comes from which they have learnt in the School of Music or in the Conservatory, what could be explained regarding that in this rank of age there are more students that combine their school studies with the musical studies as it shows the increase of students registered in the educations of the music that it has taken place in the last years, according to the results offered by the Cultural Statistics Yearbook of the Ministry of Culture (2007).

DISCUSSION CONCERNING THE QUESTIONNAIRE ABOUT PREFERENCES OF MUSICAL STYLES

FREQUENCY OF MUSICAL STYLES LISTENING

The results with respect to the variable sex, reveal that the girls listen with more frequency that the boys the following musical styles: Romanticism music, Flamenco, Ethnic, Folk, Pop, Dance, Salsa, Rumba and Reggaeton, circumstance that generally, shows that is about the more fashionable styles, just as conditioned by the commercial interest of the record companies that made and spread their musical products of melodic, romantic content and with a varied rhythm to be consumed by the feminine population (Cripps, 2001; García, 2005). On the contrary, the males listen with more frequency that the women Funky, Techno, Drums & Bass, Break the Beats, Breakdance, Heavy Metal, Black Metal, Thrash, Reggae, Hip-Hop, Ska and Rap, which can be explained by the rapprochement of the teenagers towards the most social aspects imply in these musical styles framed within the current trends of the

popular urban music, to which it is associated life forms and behaviour patterns related to the aggressiveness, violence, intolerance, rebelliousness, etc., used to show the objection with the society to which they belong (Armstrong, 2004; Edwards, 1998; Hamilton, 2004; Johnson, Jackson & Gatto, 1995; Roberts & Christenson, 2001; Squires, Kohn-Wood, Chavous & Carter, 2006).

Subsequently, the main obtained results in the frequency of musical styles listening depending on the centre, show that the students of the Leopoldo Queipo secondary school listen more than the rest, the musical styles that belong to the erudite music as they are the Baroque, the Romanticism, the Nationalist and of Vanguard, which can be due to a greater prominence of the textbook in the music classroom that contemplate, almost exclusively, these musical genre (Vilar, 1998). In their behalf, the students of the Juan Antonio Fernández Pérez secondary school listen with more frequency than most of the rest of centres, Pop, Rock&Roll, Jazz, Blues and Hip-Hop music, which could be explained by the origin of these musical styles conceived in the United States and that have been exported throughout the world, tendency with which the teenagers of different races, social classes and cultures identify themselves (Nilan, 2004). In this way, the students from Rusadir secondary school show a higher preference towards the Ethnic music, the Rhythmic and Blues, Bakalao, Grindcore, Thrash, Soul, Rumba, Ska, Rap, Swing and Raï, styles framed within the popular music, that are characterized by a high emotional value in the messages of their words and their melodies, which could explain the follow-up of the students towards these styles (Newman, 2004). Finally, the students of the Miguel Fernández secondary school like more the Funky, Punk, Techno and Dance, which could be explained by their preferences towards musical styles very rhythmic and repetitive of simple musical structure characterized by a bigger presence of low sounds represented by the electric bass and the drums.

Regarding the cultural origin, the students of Berber origin stand out mainly by the ethnic music, that sometimes coincide with the closest styles towards their culture, as the Raï, in front of the students of cultural European origin, that are different to the previous by their proximity to the closer musical styles to the language of the Rock&Roll and the Techno music. This fact show

that as well as the musical tastes that the teenagers show generally, the own culture of each human group also condition their musical preferences.

Per years, the data show that the students of first are the nearest to the musical styles framed within the classical music, the traditional music and the popular music as they are the Renaissance music, the Nationalist music, the Romanticism music, the Impressionist music, the Contemporary music, the Spanish song, Rock&Roll, Speed Metal and Grindcore, which could reflect the lack of a musical identity that starts to develop in this evolutionary stage still without the existence of a clear preferences and a systematic rejection by the musical styles that they don't know. In this respect, the students of second and third year listen more Rap music, a style related to the closer local culture to them and that also keep a parallel with the adolescence's period due to its nonconformist, protest and rebelled character (Bryant, 2004). Finally, the students of four year listen more the Raï music, which can be due to a bigger proportion of students of cultural Berber origin that identify themselves more with this kind of music, which share a lot of characteristics with the Pop music, but that try to keep its traditional roots.

INFLUENCE OF THE INFORMAL EDUCATION IN THE PREFERENCE OF MUSICAL STYLES LISTENING

When it comes to listen, to buy or to record music, the television, the radio, the teens magazines and the friends influence the girls in great measure that the boys, coinciding with the answers given in the questionnaire of knowledge about the musical style. In their behalf, to the boys, it influence them more the music that they unload from internet, which could be explained by the form in which they use their free time, since they usually are a bigger number of hours that the girls in their bedroom connecting to internet, instead of mix with the people in a more personal form (Livingstone, 2007a, 2007b).

Depending of the centre, to the students that attend to the Rusadir secondary school it influence them more when they consume music, the television, the family, the friends, which will be in relation to the proportion of

students with cultural Berber origin that attend to this centre, that they represent almost the whole, since in this culture it gives a great importance to the familiar ties (Soriano & Santos, 2002). The influence of the friends could be due, as it has been described previously, to the tendency of the individual to a conscious opening towards the rest and the high value that the friendship has in his life. In the case of the television, its influence could be explained by the great popularity and the bigger consumption that this media has in the Arab world (Amezaga, Artime, Barrios, Claus, González, Halonen, Martínez, Noussair, Ochoa, Puertas & Reina, 2001). The students of the Miguel Fernández secondary school, in their behalf, are more influenced by the unloads of internet when they consume music, just like it happened in the questionnaire of knowledge. Furthermore, these results are corroborated with the obtained depending on the origin variable, which indicate that to the students of Berber origin the television influence them more, in from of the students of European origin to who influence more to navigate and to unload music of internet.

It also has to point out that to the students of fourth year the radio influences them more, in their preferences of cultural-musical consumption, which can coincide with a bigger consumption of the radio media in this rank of age in relation with the results that the Association for Media and Communication Research offers (2007a). In their behalf the students of third year show a greater influence of internet, this could be explained in the same way.

To continue, when it ask to the students about the television programmes that more influence them in their musical habits of consumption, it confirms the same results that were obtained in the questionnaire of the knowledge of the musical style, being the more watched, *Música 1*, *Música Sí* and *MTV*. It happens the same in relation to the radio's influence, in which just as in the questionnaire about knowledge of the musical style, the *Cadena 40 Principales* and the *Cadena Dial* have been the most mentioned by the students. In relation with the teen's magazines, *Super Pop* was the chosen by the students mostly, as equally it obtained in the questionnaire of knowledge about the musical style. Finally, in relation with the most used programmes and the websites of internet

by the students point out *Emule* and *Kazaa* as the most used programs in the unloading of their favourite music.

INFLUENCE OF THE FORMAL EDUCATION IN THE PREFERENCES OF MUSICAL STYLES LISTENING

In relation to the influence of the formal education in the preference of musical style listening, in first place, it is that it is the same in the students depending of the variable sex.

In second place, the students of Rusadir secondary school are more influenced in their musical tastes by which they learn in the music subject, fact that can be due to the importance that the music teachers in this centre give to promote the opening towards the different existing musical styles (Olsson, 1997). In this way, it also influence them in great measure which they learn in the School of Music or in the Conservatory, which, it has been described previously, could be due to a bigger attendance to these institutions.

With regard to the cultural origin, just like in the questionnaire of knowledge, it is that the students of Berber origin are more influenced in their musical tastes by which they learn in the music subject and which they have learnt along their education since primary until secondary, which have been explained previously (Cremades, 2003).

Finally, the students of first year are more influenced in their musical tastes by which they learn in the music subject, just as which they have learnt along the educational stages of primary and secondary, results that keep relation with the obtained in the questionnaire of knowledge and that could be due to the process of consolidation of the musical learning of the subject essentially in the educational stage of primary, since to the beginning of the secondary education, the contents of the music's area start with the previous knowledge acquired in the previous stage and it is during this initial year when they are studied in depth (Organic Law of Education, 2006).

MAIN CONCLUSIONS

The first objective of this research is to investigate about the knowledge that the students of compulsory secondary education in Melilla's autonomous city show about the different existing musical styles. In this sense, the most remarkable obtained data in this research reveal that generally, the level of precise knowledge of the musical style is framed within an acceptable or middle index. It stands out the fact that the students show a bigger knowledge in questions relative to the musical style that can be instrumental, vocal, mixed (vocal-instrumental), pianist, etc., that an artist can "set styles", talking so of the David Bisbal style, the Álex Ubago style, Mozart style, etc., just as, about basic aspects that define the musical style like they are the form by means of that a composer use the melody, the harmony, the rhythm, etc., to compose a work or the way in which a singer or music plays a song or musical work which can be explained by means of the close existing relation between this questions and the contents that are studied in the music subject in secondary just as the previous knowledge of the previous stage (Marshall & Hargreaves, 2008). However, it has to underline a minor level of knowledge in the most specific aspects of the musical style like, for example, that along the history of music, the musical style implicate the use of a common musical language for the majority of the composers of a same epoch, which can coincide with a clear absence in the official curriculum of these contents (Sesé, 1998).

The second objective in relation with the knowledge of the musical styles is to investigate about the possible existing dysfunctions among the styles that predominate in the official curriculum and those that appear mostly in the consumer habits of the students. The results show the Pop, Rock&Roll and Classical music as the most known by the students. In this sense, it has to point out that the Pop and the Rock&Roll are the closest styles to the teenagers, which is in clear relation with the majority presence of these styles, like different researches point out, in the daily environment of the students: recorded music that they listen, influence of the media, musical setting in leisure places, etc. (Arredondo & García, 1998; Byrne & Sheridan, 2000; Campbell, 1997; García & Arredondo, 1997; Hebert & Campbell, 2000; Porta, 1996; Raventós,

1998; Stalhammar, 2000; Walter, 2005). In third place it appears as more known the classical music, possibly due to that this is the predominant style in the majority of the activities that reinforce the work of the students in the music subject in the classroom (Vilar, 1998). Nevertheless, this last doesn't involve a transfer of training of the classical music, as it check in the musical consumer habits of the students, because o this it seems that they continue limiting the use of the classical music only to the regulated educational framework (Lorenzo & Cremades, 2008).

It also has to point out, in relation with this second objective, that the participants of this research indicate that they have acquire the knowledge that they have about the different musical styles that they know both from the formal education and informal education. In this sense, they point out that the knowledge that they have of the musical style coming from which they have learnt of CDs, cassette, DVDs, the friends, the television and that they are more in agreement in which the influence of the mass media does that the musical style are more similar throughout the world, which is explained by the enormous media power that the media and the record companies exert (Cripps, 2001; Lorenzo & Herrera, 2000). Respect to the friendship, the reasons can be justified in the great value that the teenagers give to the knowledge that they acquire within their peers (Benítez, Tomás & Justicia, 2007; O'Connor, Haynes & Kane, 2004).

In the same way, the students are in agreement with which the knowledge that they have about musical style comes from which they have learnt in the music subject, just as, which they have learnt in the stages of primary and secondary education, which show that this is one of the formative spaces where the musical learning develops (Puente, 1996). On the other hand, the high number of participants who are strongly in disagreement about that the knowledge that they have of the musical style comes from which they have learnt in the School of Music or in the Conservatory, it could be due to that they don't attend or haven't attended to these institutions.

The questionnaire of preference about the musical style, in relation with the first objective of this research, shows that the tastes about the existing music in the students vary a lot of the knowledge that they have. In this way, it has to emphasize that the Reggaeton music is the favourite musical style of the students, in second place it is the Pop and in third place the Hip-Hop. These results reveal a clear trend towards the no educated musical offer and, at the same time, it is how the styles with major media projection occupy the first positions of scout, constituting styles that are integrated into the sphere of the popular music (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000). The choice of Reggaeton is a clear example of the previous statement since it is about the musical trend of the moment (Lorenzo, Herrera & Cremades, 2008), in fact, the song that represented Spain in the Festival of Eurovision in 2008, *Baila el chiqui chiqui*, belongs to this musical style imported from Puerto Rico. On the other hand, the Pop, as different researches affirm, has an important presence in the sound environment of the students and it is the style more related to their age (Gregory, 1994; Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Wells & Tokinoya, 1998). Finally, the preference of the Hip-Hop can be consequence of the grouping I gangs, a socio-cultural own characteristics of this musical style close to the marginalization of the outlying areas of the big north American cities that have stretched throughout the world (Bryant, 2004; Campos, 2006; Connell & Gibson, 2003).

Following with the second objective of the thesis, to the contrary that it happened in the knowledge of the musical style, it has to point out towards the outstanding influence that the informal agents in front of the formal education exert in the preference of scout of the musical styles. Like that, this influence in the cultural-musical consumption is heading by the effect that the peers, the television, the radio and internet exert. Both in the case of the friends and in the case of the quoted means, it confirm the power that they exert in the tastes of the teenagers, as it has been showed in different sections of this research (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998; Lorenzo & Herrera, 2000; O'connor, Haynes & Kane, 2004).

From the formal aspect of the education, the results suggest that the learning that it provide to the students both in the music subject and in the educational stages of primary and secondary doesn't influence them on their musical tastes, which it can be explained for the great influence that the *mass media* exert in the musical tastes of the teenagers (Clemons & Lang, 2003; Den, 2004; Vera, 2006). As in the questionnaire of knowledge about the musical style, the students pointed out the their musical tastes don't come from the School of Music or the Conservatory either, which it could be due to that it doesn't use sufficiently the possibilities that the media offers in the development of the music subject, knowing the influence that they exert in the musical tastes of the teenagers (Giráldez, 2007). Among others researches, Hamlen (2006) checked that the attitudes of the young students towards the classical music and the acceptance of this musical genre were bigger whet it was presented by means of musical films (audio-visual format) that when the presentation's format was only of audio.

To finally with the objectives of the present thesis, the last is refereed to the establishment of suggestions and proposals of improvement that pint to possible corrective solutions to the integration of the educational-informal dimension, in relation with the musical styles, in the framework of the official education and with the purpose of improve the current exposed situation. In this way, a first proposal is the opening of the school institution in secondary, although also n the rest of educational stages, towards the musical styles that really interest to the students and with which they have experiences out of her, enriching so the teaching of the music in this stages with the different musical and cultural styles that exist in the world, which provably will get a major motivation and rapprochement to the subject on behalf of the students. For this, it is necessary the elaboration of a didactic material with contents that have musical examples of the styles that are part of the student's sound environment, at the same time that serve of point of departure to approach to the classical music later and not to the contrary, which influence on a bigger interest and participation tin the development of the music classes (LeBlanc, Sims, Siivola & Obert, 1996). So, for example, it can quote the musical activities that Bennett

(1998) develops, in which he relate the basic element of the music in the classic period (rhythm, timbre, texture, shade and even the musical form), to the *Rhapsody bohemia* composition of the British group *Queen*.

On the other hand it will be beneficial to promote the attendance to all kind of musical live events, negotiated by the directive equipment of the educational centres as part of the extracurricular activities, to promote from the music subject a rapprochement to the live music, both a Rock concert, and a concert of classical music, constituting, like this, in a activity that promote the enrichment of the musical experience of the teenagers and a way to promote the opening towards all the possible musical styles, in tune with the arguments expounded by Gembris (2006), among others.

A third suggestion defends the development of activities about cooperative work by means of the production, composition and interpretation of the music works, both simple and complex. In this sense, it sands out the developed by Pitts (2007) by means of which he staged a musical of *Cole Porter* with his young British students, or the concert that the director of the Berlin Symphony Orchestra prepared, Sir Simon Rattle, who for his debut at the head of the musical association performed *The Rite of Spring* of Igor Stravinsky counting on, as well as the orchestra, with the participation of 250 students of different races, ages and German educational cycles, as a form of joining the contemporary music and the dance with the society. This means an artistic and pedagogical innovative experiment that was captured in the documentary movie *Rhythm is it* in 2004, in which it is showed the costly process made by the youth along several months in which they learn to feel and to value the music, to express it by means of their body and to respect the team work like a form to get the final goal. It also offers the testimonies of the participants, of who it is necessary to stand out their emotion by the made work and their new opinion about the contemporary music and the dance after an unforgettable experience.

To finally with the general conclusions, it has to stand out that the coincidences that have happened in the obtained results in both questionnaires, could be explained from the assumption that the teenagers consume and prefer the musical styles that they know at the same time that they avoid the music

that are less family to them, for which the true point of departure in the teaching development of the music subject in secondary must comprise the music that the student listen in his social environment, just as his tastes with the purpose of get and opening towards the rest of the existing music (Olsson, 1997). Therefore, and in the light of the obtained results in these questionnaires, it is confirmed both hypothesis of departure of this research, this is, that the grade of knowledge and preferences of the different existing musical styles currently depends, in great measure, on the interaction with the musical informal environment where the student develops, just as other works underline (Bennett, 2000; López, 2004; North & Hargreaves, 2005); and, on the other hand, that the included contents in the official curriculum, respect to the different musical styles, don't have a direct relation with those that the students consume culturally in their daily life, out of the school centre (Regelski, 2006; Stalhammar, 2000; Walker, 2005).

PROPOSALS OF IMPROVEMENT AND PERSPECTIVES OF WORK IN THE FUTURE

A first proposal of improvement would be extend the statistical analysis in relation with the items that contained open answer in both questionnaires, specifically in those on which the participants had to said what were the programs of TV, radio, magazines and programs or websites where they acquired the knowledge about musical style or they influence them in their tastes, with the aim to study in depth in the research of the relations among the *mass media* and the different independent variables (sex, cultural origin...), since the different consulted researches in relation with the knowledge and the preferences about the musical styles stand out the study of these variables, as well as considering the social-economic status, since they offer significant differences among them (Dollase, 1997; Huston & Wright, 1998).

In the same way, due to the important that Internet has acquired in not much years and it fast technological advance (Adell & Bellver, 1995; Castells, 2001; Huidobro, 2006), it would be advisable to study in depth in a research as

a tool that favours the knowledge and is an interactive mediatec where the student can listen different music, avoiding the initial exposition that invites to relate the unloading of musical files as synonym of piracy and not as consultation mechanism that serve to the spreading of the different musical styles, this is, as if it would be a big musical encyclopaedia.

In relation with the previous, not only it has to consider that the musical consumption it takes place when they access to internet by means of the personal computer. A new wave of technologies has spread quickly among the teenagers that, between others utilities, it is destined to listen music and in which can find from the traditional mp3 players, until the new mp4, PDA, iPod and, even, the latest mobile phones. This phenomenon, that it is known as *Podcasting*, lie in the unloading of audio and video files using any unloading program of internet with the purpose that the user can listen or see, in the moment and place that he prefers, programs of radio, music, television series and movies by means of any player previously mentioned (Eash, 2006; Godwin-Jones, 2005; Maag, 2006).

As a perspective of work in the future it would be interesting to extend the sample of participants in this research and to administer the questionnaires in other Spanish cities, just as in others countries, that consider the teaching of the music within their respective educational systems with the aim of determine if the level of knowledge and the preferences towards different musical styles are similar to those that were found in the present work or they vary, analyzing the variables that determine them.

Other future line of investigation will be to let to pass some years and to take up again this research when the new educational reform, Organic Law of Education (2006), would be totally developed, in way that it would be observed if the new planning fulfil the necessities that are developed in the music subject to the real sound environment where they develop.

On the other hand, it would be interesting to expound this research considering the students that combine their compulsory studies with the musical teachings that they learn in the Professional Conservatories of Music, in order to contrast the results among students with specifics musical studies and the

teenagers that study the music subject in secondary, since it exist a parallel in the beginning of the studies of Professional Degree in Music and the stage of secondary education since both have to star at 12 years and finish at 18, therefore it also will have to include in the sample the students of bachelor.

Finally, it has to pint out that the research about the knowledge of musical style are scare compared to the huge quantity of researches in relation to the preference of the musical styles, just as their interaction with the society from the formal and informal educational dimensions, that in United States go back to the Rock's golden age and their harmful influences in the American teenagers (Cripps, 2001). These reasons serve to show an interesting line of research in the future focused on the knowledge about the musical styles just as in the construction of the musical knowledge generally.