

Parada 17: Tel-Aviv	La música dels jueus asquenaites (klezmer) La música dels jueus sefardites	La diàspora La migració La multiculturalitat El call El yiddisch i el ladino	Cançó sefardita interpretada per quatre cantants israelianes	El clarinet Moshe Koussevitzky interpreta "Avinu Malkenu"
Parada 18: Jerusalem	Les crides a l'oració de les tres religions monoteistes	Les tres religions monoteistes	Paisatge sonor dels carrers de la part vella de Jerusalem	El shofar (Paisatge sonor)
Parada 19: Nabulus	La música del poble palestí	La música com a manifestació de resistència pacífica	El-Funoun dansant un dubka	El kanoun Mustafà Al-Kurd
Parada 20: Alexandria	Oum Kalthoum i les estrelles d'El Caire El moviment Ughniya El pop d'Amr Diab	El Panarabisme La dona als països de tradició islàmica	Oum Kalthoum	El rebab Oum Kalthoum
Parada 21: Tunis	L'ensemble àrab El ney, el rebab, l'oud i la darbouka Orquestra femenina andalusí de Tetuan El cant malouf	La dona als països de tradició islàmica Relacions interculturals amb Juan Peña "El Lebrijano" i amb Al-Tall	Orquestra femenina andalusí de Tetuan	La zukra Tema interpretat per una ensemble àrab
Parada 22: Orà	Les cheikkas: música de dones El raï	La dona als països de tradició islàmica La lluita pels drets de les dones en l'art i la cultura	Cheb Mami	El bendir Khaled
Parada 23: Tànger	Música andalusí Música culta àrab La nuba	La música culta L'adaptació de la música àrab per vendre a occident: Samira Saïd	Orquestra Maqamat de Ramallah	La darbouka Al-son
Parada 24: Cadis	El flamenco Els pals ortodoxes Els "blues" de la Mediterrània	Relacions nord-sud	Juan Peña "El Lebrijano" cantant "Coge la onda"	La guitarra espanyola "Gitana" interpretat per Camarón de la Isla i Paco de Lucía
Parada 25: Toledo	La música de les tres cultures	La relació entre les tres cultures monoteistes Al-andalus	"La Onza de la Gracia" interpretada per Rosa Zaragoza	L'oud (el llaüt) Al-son

A PROPÓSITO DEL ESPACIO AFECTIVO Y LA MOTIVACIÓN QUE REPRESENTA LA MÚSICA EN LOS ADOLESCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Comunicació presentada en les VII Jornades AVAMUS de Musicologia /
Comunicación presentada en las VII Jornadas AVAMUS de Musicología

Mirta Marcela González Barroso

RESUM

En aquest treball s'analitza la desmotivació dels/les adolescents com una de les causes del poc interès que tenen en participar en les classes de Música, aprendre o estudiar. S'involucra també la desmotivació dels professors de Música i la realitat a l'aula. Per això, es realitza una revisió d'alguns textos relacionats amb la motivació, s'analitza la Música com assignatura en la legislació vigent en el Principat d'Astúries al que es suma la interpretació d'una enquesta realitzada a un grup d'estudiants d'ESO d'aquesta comunitat autònoma i l'opinió del professorat en formació i en servei. El resultat d'aquestes investigacions deriva d'una sèrie de reflexions sobre la manera d'anar construint un espai educatiu a través de l'assignatura de Música, en el qual els/les joves puguin adquirir autonomia personal o a desenvolupar la iniciativa personal y/o grupal. Aquesta perspectiva relaciona lo afectiu, lo cognitiu i lo social, integrant en una bona convivència, el respecte, la creativitat i l'expressió artística que suposa la música.

ABSTRACT

This paper analyzes the lack of motivation of adolescents as one of the facts that causes a little interest about joining in music classes, learn or study. It also involves the lack of motivation of teachers of Music and classroom's reality. For this purpose, with a revision of some articles related to motivation, we analyze the music as a subject in the current legislation in the Principado de Asturias to which is added the interpretation of a survey of a group of students of ESO (High School) from this region and the opinion of teachers in training and in service. The result of such research shows a series of reflections about the way of start to building an educational environment through the subject Music, where young people can get the perspective of some use to the fact that through music you can learning to learn, to acquire or develop personal autonomy and individual initiative or as a group. This perspective relates the affective, cognitive and social, integrating a good coexistence, respect, creativity and artistic expression that Music is.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la desmotivación de los/as adolescentes como una de las causas del poco interés que tienen en participar en las clases de Música, aprender o estudiar. Se involucra también la desmotivación de los profesores de Música y la realidad áulica. A tal efecto se realiza una revisión de algunos textos relacionados con la motivación, se analiza la Música como asignatura en la legislación vigente en el Principado de Asturias a lo que se le suma la interpretación de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes de ESO de esta comunidad autónoma y la opinión de profesorado en formación y en servicio. El resultado de tales investigaciones deriva en una serie de reflexiones sobre la manera de ir construyendo un espacio educativo a través de la asignatura Música, en el cual los/as jóvenes puedan adquirir la perspectiva de cierta utilidad al hecho de que a través de la música se puede aprender a aprender, a adquirir autonomía personal o a desarrollar la iniciativa personal y/o grupal. Esta perspectiva relaciona lo afectivo, lo cognitivo y lo social, integrando en una buena convivencia, el respeto, la creatividad y expresión artística que supone la música.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es encontrar las razones que llevan a la asignatura Música a formar parte del paquete de "asignaturas - compromiso" con la que se debe cumplir pero que no provoca ningún interés especial en la mayoría de los/las jóvenes. Esto se convierte en una curiosa paradoja ya que la música participa como un elemento vital en todos y cada uno de los integrantes de las clases, pero como asignatura resulta "algo" completamente ajeno.

Como se ha podido comprobar en una serie de encuestas realizadas con motivo de fundar esta tarea¹, la música tiene un componente afectivo destacado en la emotividad de los adolescentes. La música les sirve como refugio, como expresión, como proyección de una realidad o una situación imaginada, como desahogo, pero también como un refuerzo de intereses, como un modo de conocer y conocerse, de identificarse. Entonces ¿qué pasa en las clases? ¿Es sólo la actitud de los adolescentes el problema? ¿Qué rol cumple el profesorado? Sin duda un papel destacado, puesto que se convierte en guía, en referencia para canalización de las actividades que surjan de las iniciativas del grupo o de alguno de los integrantes del mismo. Asimismo se reconoce que un profesorado motivado transmite la energía, el gusto o el entusiasmo por la materia que imparte. Finalmente hay por delante un "programa", un *currículum* a partir del cual hay que trabajar y responder de ello. ¿Sobre qué o sobre quién debemos volver nuestra mirada para focalizar y reconducir las actuaciones en las clases de Música de la ESO?

Las reflexiones que se presentan como producto de estos planteamientos e interrogantes, derivan de un estudio comparativo que toma como base la encuesta realizada a un grupo de estudiantes de ESO; entrevistas desestructuradas a alumnos del Máster en Educación Secundaria y a los tutores de los centros que los guiaron; consulta de bibliografía en la que se publican experiencias educativas y el análisis de la propuesta curricular de la LOE. Siguiendo las líneas actuales de investigación en Educación Musical, como las que propone el informe realizado por la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* en la publicación *Introducción a la Investigación en Educación Musical* (Díaz, Bresler, Giraldez, Ibarretxe, Malbran, 2006: 104-05) podemos enmarcar esta propuesta en los siguientes apartados:

- La música como percepción, puesto que se quiere investigar sobre la influencia de las músicas que escuchan los alumnos/as, vincularla con las actividades propias de una clase de música y con el conocimiento de las realidades de los diferentes grupos de alumnos/as.
- La música como enseñanza, porque se reflexiona sobre currículo, estrategias de enseñanza, además de recoger algunas ideas acerca de la selección de repertorio para desarrollar las actividades en clases.

La metodología que mejor se adapta a la situación planteada como base de esta propuesta, es la orientada a solucionar problemas prácticos (Díaz, 2006: 109). Esta metodología permite obtener unos conocimientos sobre la realidad de un grupo de estudiantes, que a su vez es susceptible de trasladarla a diferentes grupos para realizar una generalización.

Ampliando la concepción metodológica se puede concebir este trabajo desde la combinación de tres puntos de vista según lo explica Gotxon Ibarretxe, (Díaz, 2006:26). Ellos son: positivista, puesto que se emplea una metodología cuantitativa y analítica -en la encuesta valorada-; sociocrítico, ya que el aspecto cualitativo viene aportado por la bibliografía que sirve para parte del marco teórico; finalmente de lo

interpretativo al realizar estudios de casos, observación participante y una entrevista en profundidad. Asimismo, realizando un recorrido por las aportaciones sobre metodologías de investigación educativa se puede concluir que el amalgama de las diferentes metodologías contribuye a ampliar las posibilidades de interpretación, y por lo tanto las posibilidades de solución a los problemas e hipótesis planteadas en el comienzo de las investigaciones.

MOTIVACIÓN – DESMOTIVACIÓN: CONSIDERACIONES

Acordando que la Música es uno de los caminos apropiados para orientar al adolescente hacia el conocimiento de sí mismo, la valoración de su "igual", y desde allí a los "diferentes", la motivación será el otro elemento fundamental a tener en cuenta en todo este proceso de búsqueda de afinidades y buena convivencia. La música, porque con su facultad artística de empatía o identificación, es un lenguaje óptimo de comunicación entre los/as estudiantes y entre ellos/as y el profesorado. La motivación porque es la energía que nos sirve para estimular la participación en las actividades surgidas del compromiso de ambas partes del proceso. El respeto por ideas y gustos disímiles derivados de la diferencia generacional, la comprensión y la autoestima a la hora de realizar contribuciones al espacio generado en la clase, sumados a la búsqueda común de alcanzar el máximo nivel en las competencias propuestas, serán la recompensa a todos los integrantes de este proceso.

¿Quién no escuchó de sus alumno/as la frase "Soy un negado...para esto"? "Esta imagen desvalorizada de sí mismos está alimentada por el propio alumno y a veces también por los profesores y los propios padres. De ahí la dificultad de salir de esta espiral de fracaso". Así comenta Brigitte Prot en su libro *Pedagogía de la motivación, cómo despertar el deseo de aprender* (Prot, 2004:16). La autora, en su particular visión sobre lo que significa motivación, desarrolla el concepto de que la misma proviene de las entrañas del ser humano, antes que de la cabeza o la razón, justificando que surge del "centro de las emociones, de las sensaciones, de los sentimientos unidos a la imagen" (Prot:16) que cada ser tiene de sí mismo, convirtiéndose en un motor que empuja a llegar a la reflexión. Busca ejemplos en deportistas que están muy motivados, para trasladarlos a la vida del estudiante. Cada atleta tiene un sueño, quiere llegar a "eso", tiene un ideal y eso es lo que empuja y da energías para superar retos y dificultades. En síntesis, lo que esta autora propone es "acompañar" al alumno/na para ayudarle a encontrar la motivación, que está en ellos/as mismos/as. Aboga por conocer los motivos del desinterés para que la estructura educadora no se convierta en un "medio agresivo" y por encontrar junto a la familia las herramientas que por fin motivarán la participación del /la alumno/a en su propio proceso de aprendizaje, comprometerse en el mismo.

En *Motivar para el aprendizaje*, Jesús Alonso (Alonso Tapia, 1997: 39-53), expone los diferentes momentos que atraviesa la motivación, los cambios motivacionales. Percibir estos cambios es lo que nos puede orientar a realizar ajustes en las actividades, en las propuestas, para no insistir en un plan que poco a poco lleva al aburrimiento o al desinterés de los alumnos y al sentimiento de fracaso al profesor/a. Alonso señala (Alonso Tapia: 42) que los cambios en la motivación del alumnado se producen y son sistemáticos. Se basa en varios estudios realizados a la sazón que coinciden en esta afirmación. Los/as alumnos/as tienen, generalmente, ante un estímulo una respuesta más o menos similar, lo que va a diferenciar el comportamiento a seguir son las metas que tiene el alumnado y sus patrones motivacionales. Analiza y agrupa estos patrones en tres tipos, "Alumno/as cuya meta es aprender, alumno/as cuya meta es salvar su autoestima y alumno/as que evitan las tareas por desinterés" (Alonso Tapia: 43).

El tipo de ayuda que reciben lo/as estudiantes influyen "de manera notable" en la motivación (Alonso Tapia: 51) puesto que con ellas se les acerca a la resolución del problema y la superación del mismo provoca sentimientos de autoconfianza, de autoafirmación, "soy capaz", esta vez con ayuda, tal vez la próxima pueda solo/a. En caso contrario, las situaciones de frustración llevan a que, en vez de querer aprender a aprender, lo/as alumno/as se sitúen en la postura de salvaguardar su autoestima o "peor todavía, [...] en sujetos que quieren salir de una situación a la que no encuentran sentido" (Alonso Tapia: 53). Indudablemente en la asignatura Música ciertas tareas pueden resultar complicadas en sus comienzos por el nivel de abstracción que requieren o por la guía casi personalizada que exigen. Sin embargo, exceptuando situaciones de coordinación motriz, para el caso de ejecución instrumental, o exagerados casos de defectuosa entonación, la mayoría de lo/as adolescentes está en situación de disfrutar la asignatura y cumplir con los requerimientos que se pueden plantear desde el *currículum*. Para ello es necesario por parte del profesorado grandes cuotas de paciencia, mucha preparación, dominio de los temas y recursos, además de una conveniente empatía con los grupos a dirigir.

No obstante, y como lo planteáramos en la introducción, para lograr un buen clima de trabajo es conveniente detenernos en la motivación no solo de parte de los alumnos, sino también los estímulos que siente o busca el profesorado. Un/a profesor/a motivado/a es un buen comienzo para generar esa energía positiva en la asignatura, sin embargo no podemos dar la espalda a situaciones complejas que le llevan a no sentir las ganas o el placer de conducir una clase. Aunque pensar en la desmotivación de un profesor/a es más inusual que centrarse en la de un alumno/a, Jurjo Torres la trata concienzudamente en su libro *La desmotivación del profesorado* (Torres, 2006: 35 a 118). El autor realiza un análisis conceptual de las dificultades que encuentra el docente en el aula al interactuar con los alumnos, pero también al no recibir por parte de la sociedad un reconocimiento adecuado a su labor y menos aún de los estamentos gobernantes. Asimismo realiza consideraciones acerca de la formación inicial deficitaria que poseen los docentes al entrar al aula por primera vez, algo que no está reñido con la realidad cuando nos vemos por una parte ante unos planes de estudio en la formación del profesorado que insisten escasamente en cuestiones medulares del conocimiento específico y su traslación a la práctica educativa. Por otra parte, según nuestra consideración, muchos de los profesores que tienen a cargo la formación del profesorado no poseen experiencias reales de la ESO, pues nunca llegaron a ser docentes en ese ámbito. Ello conduce a dar una visión sesgada de la realidad de los institutos, por tanto una visión incompleta que podría enriquecerse con jornadas de intercambio por parte de tutores se secundaria con los tutores formadores y así enfocar previamente la problemática de la ESO y los adolescentes. En este sentido Torres hace una interesante aportación a tener en cuenta y es que propone una entrada tutelada al ejercicio de la docencia como para completar la formación didáctica que adquirieron en la universidad los futuros educadores, además de proporcionarles una clara concienciación para que busquen una

formación continua (Torres, 2006:38-44).

Volviendo a la desmotivación del profesorado, Torres insiste en que la misma se debe, además, a tener que desarrollar un *currículum* demasiado extenso en un tiempo más bien escaso, a una burocratización excesiva que impide que las iniciativas profesionales lleguen a buen destino, a la obligación de asumir variados roles por parte del docente, a la escasa comunicación con la familia y el resto de la comunidad educativa (Torres, 2006:56-65). Todas explicaciones completamente fundadas en la realidad de los centros educativos y que con sencillas encuestas orales se llega a la conclusión de que el sistema educativo no solo se conforma de planes de estudio o Decretos que los reglamenten, sino que descansa en la responsabilidad que se deposita en el profesorado olvidándose de que hay más componentes en la variable educativa. Esa gran responsabilidad que, muchas de las veces no puede cumplirse por razones ajenas, es la que paraliza a una parte importante del profesorado y que agobia a otra franja, siendo los más inquietos y los emprendedores los que logran liberarse, sentirse más a gusto con su labor y encaminar la asignatura.

Estos últimos nos llevan a encontrar verdaderas “aulas creativas” si repasamos la bibliografía escrita o virtual que circula referida a la asignatura o las páginas web que algunos institutos ofrecen como alternativa informática². Por citar un ejemplo nos podemos remitir al texto *Aprendizaje activo, experiencias innovadoras* (Bilbao, Fundación BBVA, 2009: 136 a 186) que recoge los XXIII Premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la calidad educativa. En esta compilación aparece, entre otras, la práctica del profesor de Música Francisco Javier Uzquiano bajo el título de “La creación de materiales didácticos musicales en un instituto de enseñanza secundaria”. Práctica que lleva ininterrumpidamente desde el curso 2000/01 en el IES Figueras Pacheco de Alicante y que consiste en la preparación de materiales adecuados a los nuevos requerimientos curriculares, pero también apropiadas a las necesidades expresivas de su grupo de alumnos/as. La descripción detallada de su proyecto educativo no representa un grandioso descubrimiento, pero revela notable entusiasmo e iniciativa renovadora que puede motivar o generar otras ideas para materializar al respecto y que, sobre todo en lo que atañe a nuestro tema de interés, motiva a sus alumno/as y a él mismo. Cada curso lectivo, cada grupo de estudiantes, según su relato, le lleva a proyectar cambios, mejoras.

[...] Creo que no se pueden hacer por imposición a través de ordenamientos docentes o lanzamientos editoriales. La belleza de este tipo de proyectos reside en que son tremendamente personales ya que tienen características propias y distintivas dependiendo del centro en que se realicen. El centro, los realizadores del proyecto y, sobre todo, el alumnado harían que en cada caso resultara diferente. (Uzquiano, 2009: 185-6).

EL MARCO LEGAL VIGENTE: LA LOE

En los siguientes párrafos se comentará brevemente el Decreto 74/2007 por el que se regula la ordenación y se establece el *currículo* de Música en la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, según lo establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Este Decreto, en su artículo 3, en lo referido a los Fines de la Educación en general, expresa que se pretende “lograr que los alumnos/as adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico-artístico-científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral [...]” (Principado de Asturias, 2007, p.12). Para este ambicioso fin creemos que es fundamental contar con un grupo de adolescentes motivados y comprometidos en su propio proceso educativo, puesto que es el principal interesado en lograrlo. Ello requiere un ámbito de diálogo, de respeto, de buena convivencia, como es el que plantea el primer objetivo, que conduce a la búsqueda de consensos y que plantea el desarrollo de capacidades que lleven a los educandos/as 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 (Decreto 74/2007:12).

La motivación tiene que ver con el estado de ánimo del adolescente, y en este sentido el cuarto objetivo busca “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (Decreto 74/2007:13), y también con el séptimo que propone “Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal [...]” (Decreto 74/2007:13). Evidentemente sin un impulso añadido, sin un estímulo adecuado que refuerce la autoestima de los/as adolescentes, estos objetivos no son de fácil consecución.

Ligado directamente a la motivación está la relación de los grupos. Un/a adolescente que se siente integrado a uno o más grupos, tendrá más opciones de conocimiento ya que se sentirá reconocido/a y respetado/a en sus aportaciones individuales. Ello conduce, sin dudas, a la valoración colectiva que los demás integrantes del grupo realicen también, con la consecuente buena convivencia. Así el décimo objetivo “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” (Decreto 74/2007: 13), que se complementa con el número doce “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación, desarrollando la sensibilidad estética y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas” (Decreto 74/2007: 14) serán actitudes cotidianas propias de la observación directa y sistemática.

En los Principios Pedagógicos (Decreto 74/2007:20) se aboga porque las propuestas docentes tengan en cuenta la atención a la diversidad, empleen una metodología activa y participativa, proporcionen un enfoque multidisciplinar, atendiendo a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas. Se pide al cuerpo de profesores que proponga para sus clases metodologías activas, participativas, que estimule el trabajo individual y cooperativo y que, además, se coordine con todos los miembros de la comunidad, de manera de ofrecer siempre una visión multidisciplinar de la enseñanza.

Para esto también se requiere de profesores/as motivados/as, comprometido/as con el proceso de enseñanza aprendizaje, preparados para asumir nuevos retos, a lo que hay que añadir aulas bien equipadas, presupuestos para la adquisición de materiales complementarios, salidas escolares, etc. Esto lo hemos tocado tangencialmente en la primera parte de nuestro artículo, puesto que si se estudia tranquilamente la situación educativa en general, la responsabilidad casi plena de la actuación en la educación escolar parece recaer en las espaldas del profesorado.

Con respecto a la Atención a la diversidad del alumnado, Capítulo III, Artículo 14, se vertebra en base a medidas de atención que respondan a la necesidad real del alumnado, sin permitir en ningún caso la discriminación. Se pretende, según sus diferentes apartados, respetar ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, y situaciones diversas que presenta cada educando. Se exponen unos principios de intervención y atención a la diversidad que van desde la diversidad misma hasta llegar a las expectativas positivas, pasado por la inclusión o la flexibilidad.

En el Anexo II, donde ya se describe a cada una de las asignaturas que componen la grilla de los cuatro cursos de la ESO, la Música se valora como un bien cotidiano del ser humano en general. Para ello se busca que la escuela establezca mecanismos de unión y relación entre la vida cotidiana y las actividades musicales que se practican en el aula fomentando la escucha, interpretación y creación musical, capacidades que giran en torno a dos ejes centrales como son la percepción y la expresión.

Asimismo se pretende que el área expresiva de la música se potencie mediante el desarrollo de capacidades como el canto, la ejecución instrumental y el movimiento y la danza. (Decreto 74/2007: 459). Por ello se considera que la asignatura Música debe tomar como un punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado, propiciando perspectivas reflexivas, creativas y de participación (Decreto 74/2007:460/1).

Se insiste en el apartado de Orientaciones Metodológicas propugnando una metodología participativa y activa, globalizadora y motivadora, buscando la comprensión, garantizando el aprendizaje significativo y funcional: “[...] cantar, escuchar, interpretar... todo aquello que afiance la completa asimilación de un concepto [...]” (Decreto 74/2007:464). Se sugiere un repertorio musical variado, plural, en el que se incluya parte del patrimonio asturiano; asimismo se propone el empleo de métodos cooperativos, favoreciendo el trabajo colectivo y el desarrollo “integral de la persona, de su sensibilidad, y de sus capacidades musicales potenciando su disposición y su espíritu de superación” (Decreto 74/2007: 465).

Entre los once objetivos generales de Música para la ESO, el número tres pide apreciar “tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural, y placer personal interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias” (Decreto 74/2007:465). Este objetivo abre la puerta a la diversidad que pueden presentar los alumnos y a la que se puede acceder si se logra hacer de la clase de música un espacio de convivencia participativa.

El objetivo número ocho completa lo expuesto anteriormente cuando se refiere a las actividades musicales, “participar con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia [...] del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás” (Decreto 74/2007: 466).

Con respecto a la convivencia y el respeto mutuo, el trabajo grupal y la organización cooperativa, los objetivos número uno, dos, siete, ocho, diez y once aluden a ellos directa o indirectamente.

Se tiene en cuenta el resultado de estas propuestas en el apartado de Criterios de Evaluación para primer y segundo curso, cuando en el número dos pide “Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada” (Decreto 74/2007: 470); en el número tres “Participar en la interpretación en grupo [...] adecuando la propia interpretación a la del conjunto [...]” (Decreto 74/2007: 470). En el cuarto curso de ESO, el primer criterio de evaluación pide al alumnado “Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad”; el tercero “Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales [...]”; el cuarto “Ensayar e interpretar en pequeño grupo [...]”; el quinto “Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro [...]” el séptimo y el octavo, indirectamente sitúa al alumnado en situación de trabajo cooperativo al establecer tareas de arreglos de partituras o sonorizaciones de secuencias de imágenes (Decreto 74/2007: 481-84).

ENCUESTA

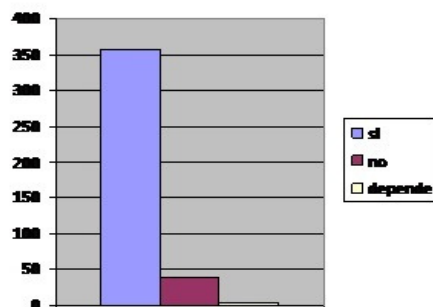
Después de considerar los propósitos de la LOE, a la luz de los planteamientos iniciales de este estudio se realizó una encuesta de manera anónima y aleatoria a los cursos de 1º, 2º y 4º de la ESO, con el fin de analizar como se implementan las actividades de música en el aula a partir de su implantación, teniendo en cuenta que el fenómeno de la diversidad cultural es relativamente nuevo en las aulas asturianas, con excepción de los trabajos de integración de la comunidad gitana.

En la encuesta se solicita información acerca de la música que escucha cada alumno/a, de donde la obtiene, si la comparte con sus compañeros/as de clase, y porqué es importante en su vida diaria; se pregunta sobre el desarrollo de las clases de música, las actividades que se realizan a propósito de conocer diferentes tipos de producción musical, sobre audiciones o interpretaciones de música actual. Se les requiere opinar sobre la música que escuchan o “consumen”, si es un producto artístico susceptible de ser empleado para las clases, o si, al contrario, es sólo un elemento más para la distracción y ocio; si se inclinan por ella empujados por el consumismo dirigido. Se incluyen, además, preguntas relativas a la inserción de algunos/as alumnos que provienen de otras comunidades u otros países, si existen dificultades de comunicación e intercambio con ellos, si les “gustaría” conocer otras músicas y que aportación generaría ese acercamiento.

La encuesta se efectuó en centros públicos de ESO de las ciudades de Avilés, Gijón y Oviedo, a un total de 400 alumnos/as. Teniendo en cuenta a Cardona (2002, citado DÍAZ, 2006: 103) si la población a tener en cuenta supera los 1500, la muestra a tomar debe rondar en los 400. Para acceder a los datos estadísticos

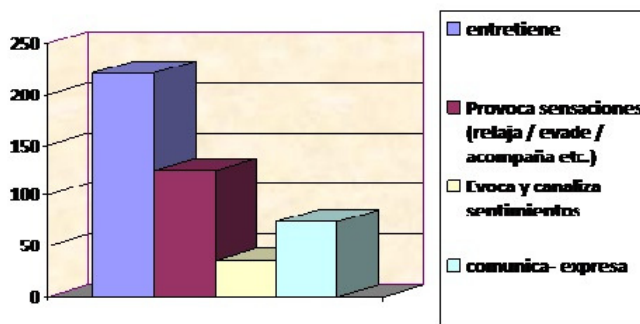
de la Enseñanza secundaria de Asturias se ha tomado la publicación que hace el propio Principado en su página web. De ahí se extraen los siguientes datos: del total de alumnos/as de educación secundaria, 50.604, de ellos 34.637 están matriculados en colegios públicos, 15.967 en colegios privados, [12.212, de enseñanza concertada y 3.755 de enseñanza privada] (*Estadística de la enseñanza en Asturias curso 2007-2008*, p. 6).

A continuación se presentan gráficas con los resultados de las preguntas planteadas y una primera interpretación de las mismas.



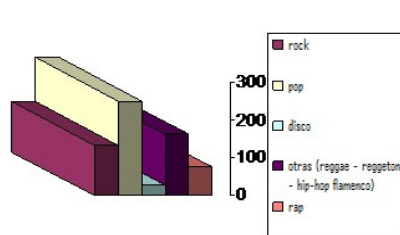
Cuadro 1. ¿Es importante la música para tí?

Sobre la importancia que reviste para lo/as adolescentes escuchar música, la respuesta fue contundente, sin dejar lugar a dudas, Si es importante para ellos/as (Cuadro 1). Coinciden en destacar que la música les provoca sensaciones agradables, los relaja, los ayuda a “evadir” del problema que tenga en el momento, les inspira, les entretiene, les sirve como medio de expresión y comunicación, los divierte (Cuadro 2).

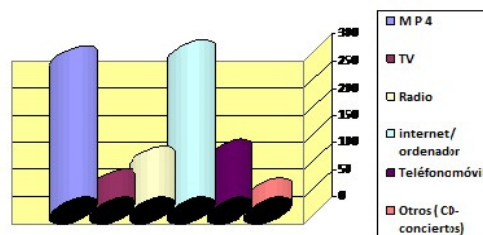


Cuadro 2. ¿Qué te provoca su escucha?

Los gustos de los adolescentes concuerdan en sus comentarios: el pop, rock o la música disco, en menor medida acceden a “otras” músicas como el rap, reggae, reggaetón, flamenco, jazz, soul, folk, “clásica”, etc. (Cuadro 3). Para oírla emplean el ordenador (internet - youtube), el MP3/4, el teléfono móvil, en menor medida ven programas musicales en la televisión o la radio. El soporte de cadenas y CD es minoritario (Cuadro 4).

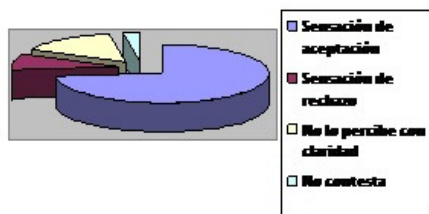


Cuadro 3. ¿Qué música escuchas?

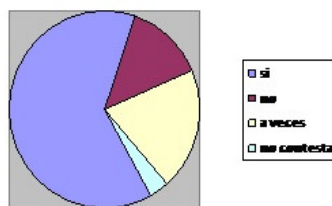


Cuadro 4. ¿Qué soporte empleas?

A propósito de los “gustos” y su percepción del grado de aceptación y rechazo entre sus “iguales” –adolescentes como ellos/as– tienen una visión positiva y agradable. (Cuadro 5) Según sus opiniones los gustos son, generalmente coincidentes (Cuadro 6). Ambas cosas son una muestra favorable para la llevar adelante una convivencia tranquila, respetuosa de las diferencias.



Cuadro 5. ¿Cómo me siento con respecto a mis compañeros?



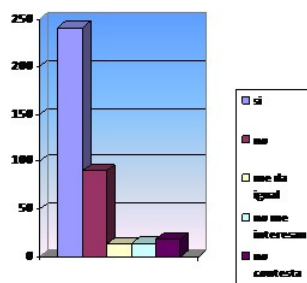
Cuadro 6. ¿Coinciden tus gustos con los de tus compañeros?

Intercambia música con sus compañeros de clase, sobre todo a través del bluetooth, con los teléfonos móviles, por internet, con transferencia de archivos (Cuadro 7).

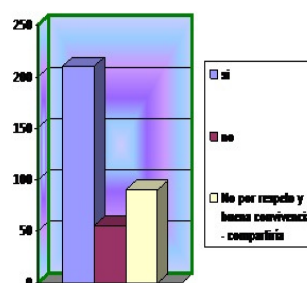


Cuadro 7. Intercambio de archivos musicales

Sobre las clases de música la mayoría manifiesta su deseo de recibirlas, las ven como un modo de conocer "diferentes" músicas. Sin embargo, en ocasiones, echan de menos la cercanía del /la profesor/a. (Cuadro 8). Al plantearles cambiar de rol, si se ponen en la piel del profesor, una importante columna de respuestas indica la búsqueda de empatía con los alumnos, por lo cual no pondrían su música porque no todos tienen los mismos gustos y caerían entonces en imponer y no respetar. Esta actitud, aunque no es mayoritaria, es otra pauta de la educación en el respeto y la convivencia que nos muestran los/as jóvenes encuestadas (Cuadro 9).

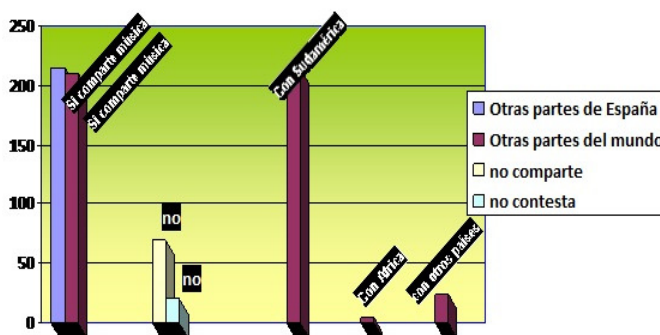


Cuadro 8. ¿Me gustan las clases de música?



Cuadro 9. Si fueras profesor ¿llevarías tu música a tus clases?

En cuanto al apartado de compañeros que son de fuera de Asturias o de fuera de España, las ideas las exponen con bastante claridad. (Cuadro 10) Comparten con ellos la música, los gustos, aunque no son siempre coincidentes, valoran en porcentaje alto la diferencia y lo que se pueden enriquecer compartiendo y conociendo "otras" músicas (Cuadro 11).



Cuadro 10. - Procedencia de los compañeros de clase - comparten músicas



Cuadro 11. ¿Te gustaría conser músicas de "otras partes" del mundo?

SOBRE ENTREVISTAS DESESTRUCTURADAS

Con respecto a diferentes opiniones recabadas para realizar este trabajo la realidad de los institutos y sus respectivos profesores de Música es cambiante. No cabe duda de que la formación específica profesional de cada uno de ellos es determinante a la hora de afrontar una clase. Sin embargo la motivación por una clase activa y participativa tiene relación directa con la iniciativa personal del profesor. Así, nos hemos encontrado con clases cuyos profesores tienen una "formación" musical de conceptos muy alta, pero a la hora de trasladar esos conocimientos al alumnado, los aspectos actitudinales y procedimentales muestran importante deficiencia. En algunos casos estas deficiencias se van superando con la práctica, la flexibilidad y la apertura, en otros la clase se convierte tanto para el alumno/a como para el/la profesor/a en una auténtica suma de pequeñas frustraciones. La opinión de estos profesores es que lo/as alumno/as no tienen interés por nada de lo que se les ofrece, que sólo les apetece pasar el tiempo sin compromisos de ninguna índole, constituyendo así un esfuerzo nada gratificante impartir la clase. En ese caso se busca responsabilizar al extenso *currículum*, a las pocas horas de clases, a la nula estimulación económica que representa esta tarea, etc. Algunos alumnos del Máster en Formación de Profesorado que estuvieron en estos colegios realizando su práctica, pudieron experimentar que, durante el período en el que tuvieron a su cargo las clases, los mismos estudiantes que se mostraban pasivos y apáticos, respondieron con renovada alegría e interés, pudiendo realizar con ellos proyectos a corto plazo pero de intensa participación. A este cambio de actitud por parte del alumnado el profesor les comentó una frase que suele ser una manera velada de justificación: "es porque vosotros sois nuevos, sois jóvenes y tenéis muchas ganas de cambiar, cuando llevéis los años que llevo yo os querré ver". Indudablemente la rutina hace estragos en la vida de los docentes, se han enumerado ya los diferentes roles que se le exigen y la escasa recompensa. En completa oposición se encuentra profesorado con interés y muchos años a sus espaldas.

Es en éstos casos, como con el que cerráramos el párrafo anterior, afortunadamente para los alumnos/as, cuando las cuestiones sociales y económicas no influyen en la decisión del profesorado de intentar motivar a sus alumnos con salidas extraescolares, con clases activas que pretenden conectarse con su realidad, que los inducen a participar activamente en proyectos de apoyo en coordinación con otras áreas y gabinetes psicopedagógicos de ayuda, las clases se dinamizan. Lo/as alumno/as entonces sí reconocen en el profesorado un interés por cambiar e intensificar el proceso enseñanza-aprendizaje y su respuesta es notoriamente estimulante. La opinión de estos profesionales no deja de lado los inconvenientes que acarrea su estado de cansancio, sus "luchas" por conseguir medios económicos para poder llevarlos a eventos artísticos, pero la motivación de "hacer algo por estos chavales" los revitaliza y los mueve. Los alumnos del Máster que realizaron las prácticas con estos tutores se sintieron comprendidos, con libertad de elección de temas para trabajar y apoyados en las iniciativas que propusieron. Además, los resultados que consiguieron con estas clases fueron estimulantes y la consecuencia fue "más ganas" de seguir en esto de la educación.

CONCLUSIONES – REFLEXIONES

A lo largo de las diferentes partes en las que se ha desarrollado este trabajo se ha insistido en la importancia de la motivación que hay que tener o generar para sacar adelante con éxito las clases de Música en la ESO. La tarea no se presenta sencilla, se han considerado los diferentes escenarios que se entrecruzan para que resulte, a veces, casi un desafío. Sin embargo también se han citado casos en los que la clase de Música resulta un interesante espacio de convivencia y desarrollo. Eso nos ha llevado a preparar, para concluir, una serie de reflexiones que, pretendemos ordenadas, nos permitirán asumir un rol más activo en la motivación de los adolescentes para, no solo asistir sino, disfrutar de la Música en las clases del instituto.

Estas reflexiones se inician sobre la materia, la música. Ella sola generosamente ofrece un *corpus* de contenidos inmenso e inabarcable ¿Porqué ceñirnos solo a algunos aspectos y, encima, aspectos que no producen buenos resultados? La música no es "solfeo", ni necesariamente flauta dulce, tampoco historia de compositores y obras muy lejanas en interés y en tiempo. La música va más lejos de lo que el libro de texto de determinada editorial organiza e impone en contenidos. La música es todo lo que los adolescentes quieren que sea, lo que representa para ellos, lo que nos recrea a los profesores, lo que nos emociona. Ese espacio emocional que ella genera es lo que se debe rescatar y desde allí buscar coincidencias y nuevas experiencias. Lo/as alumno/as no se niegan a ello. Una de las preguntas de la encuesta aclara sobre la empatía y el respeto. Ello/as creen en eso ¿Por qué no potenciarlo entonces?

La siguiente reflexión descansa en los contenidos que estamos "obligados" a impartir. Según el análisis de lo que publica el Decreto que regula el *currículum* de la legislación vigente, LOE, se desprende la completa libertad de contenidos específicos para escoger y desarrollar. Si a ello le sumamos las diferentes propuestas editoriales, nos encontramos con la realidad de que el profesorado puede armar sus clases según su dominio y su criterio profesional lo desee. Es así que, los ejes sobre los que descansa la propuesta legislativa son la percepción y expresión, insistiendo en el canto, la expresión

instrumental y corporal, la valoración de hechos culturales propios, cercanos y lejanos. Evidentemente el campo de aplicación de estos parámetros es inmenso, pero por ello mismo requiere un trabajo intenso y una capacidad adaptativa por parte del profesorado que, en algunos casos, resulta paralizante por el sabido resultado de clases en los que el dictado de textos históricos, la práctica nada ilusoria del eterno solfeo lleva a que los alumnos no tengan ningún motivo para acudir con alegría a la clase de Música.

Los adolescentes, que mueven esta nueva reflexión, son seres llenos de iniciativa, son puro impulso. Pero al mismo tiempo son personas inseguras, con un sentido del ridículo especialmente sensible, con inmensas necesidades de ocupar un lugar, ser reconocido y pertenecer a un grupo. En este sentido el profesorado tiene una importante tarea. No solo se imparten contenidos conceptuales en el aula, se necesita desarrollar capacidad de escucha, de diálogo, de comprensión, cuestiones difíciles de conseguir porque cada uno de los que asiste a la clase tiene una particularidad. Esto es un reto puesto que el profesor de música visita una media de trescientos alumnos a la semana. ¿Cómo llegar a conocerlos y tratarlos de manera personalizada? Aquí entran en juego las capacidades individuales de empatía que cada profesional ha logrado desarrollar. Sin embargo la respuesta que dieron, numerosa y coincidente de "ponerse en la piel del profesor" e imponer su propia música nos debería mover a una reflexión profunda. Ellos no se sienten bien imponiendo. ¿Por qué nos cuesta flexibilizar nuestra propuesta musical? ¿Es por comodidad? ¿Es por falta de ejercicio de autocrítica? ¿Es porque creemos que la música que llevamos tiene "más calidad" que la que ellos están escuchando? Llegados a este punto ¿Podríamos abrir un debate sobre la música "impuesta" por los medios masivos de comunicación? En varios alumnos encontraríamos respuestas que nos dejarían asombrados. Muchos de ellos escuchan "otra" música. ¿Por qué?.

Con el ánimo de dar una pausa a estas reflexiones y realizando un ejercicio de autocrítica, considero que si bien los profesionales de la educación estamos como en una prensa donde tenemos presiones que fuerzan en direcciones opuestas. Por encima unos estamentos burocráticos que persiguen unos resultados específicos para formar parte de unas estadísticas. A nuestro lado una sociedad que reclama también unos efectos determinados de nuestro trabajo. Y que en nuestras clases recibimos a personas llenas de iniciativas, pero también de inseguridades, conflictos y numerosas amenazas a su integridad. ¿Cómo debemos prepararnos para enfrentar la realidad diaria? A lo que me contesto, porqué no tener a la música de aliada. Porqué no buscar en ella el refugio y compartirlo con el alumnado. ¿Porqué no dar/me la posibilidad de desarrollar capacidades sociales, profesionales, intelectuales, espirituales, sensoriales, flexibilizando y adaptando lo que pretendo "enseñar" a lo que el alumnado pretende "aprender"?

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO L. (2005): *Emoción, afecto y motivación: un enfoque de procesos*, Madrid, Alianza Editorial.
- ALONSO J. (1998): *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*, Barcelona, Edebé.
- BARNETT L. (2003) [et al.]: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Graó.
- BBVA (2009): *Aprendizaje activo: experiencias educativas innovadoras: XXIII Premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa*, Bilbao, Fundación BBVA.
- DÍAZ, M. y G. IBARRETXE, (2008): "Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados". *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17513106>. ISSN 1136-1034.
- DIÁZ, M. y otros (2006): *Introducción a la investigación en Educación Musical*, Madrid, Enclave creativa.
- FERNÁNDEZ E. G., y otros (2003): *Emoción y motivación: la adaptación humana*, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces,
- GÁMEZ E. (2001): *Guía de prácticas de motivación, afecto y cognición*, Tenerife, Dirección General de Universidades e Investigación.
- GARCÍA F. (2008): *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- LÓPEZ J M., M. RODRÍGUEZ y J. A. HUERTAS (2005): *Investigación y práctica en motivación y emoción*, Madrid, A. Machado Libros.
- PROT B. (2004): *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*, Madrid, Narcea.
- ROCHE E. y otros (2005): *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- RODRÍGUEZ R. y Carmen LUCA DE TENA (2001): *Programa de motivación en la enseñanza secundaria obligatoria: ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?*, Málaga, Aljibe.

¹Las encuestas se llevaron a cabo merced a la colaboración de los alumnos de Máster en Educación Secundaria-especialidad Música- que ofrece la Universidad de Oviedo entre sus nuevas titulaciones.

² Sobre el estado de las web con referencias a actividades musicales en Asturias, la autora de este artículo realizó un relevamiento de los C.P. de enseñanza primaria, que aparece publicado en las actas del congreso DIM-UAB realizado en mayo de 2010, Barcelona.