



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la Educación Secundaria Obligatoria

M^a Consuelo Garví Ruiz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos lectores en la Educación Secundaria Obligatoria

Programa de doctorado: Didáctica de las Ciencias, las
Lenguas, las Artes y las Humanidades.

Línea de investigación: Didáctica del Patrimonio, las Artes y el
Turismo Cultural

Doctoranda: M^a Consuelo Garví Ruiz

Directores: Dr. Josep Gustems Carnicer y Dra, Maria Alba Ambròs Pallarès

Tutor: Dr. Josep Gustems Carnicer

Año 2018

A mi padre y a mi madre, que aunque ya no están, siempre van conmigo, y a quienes todo debo: lo que soy y lo que doy. Y a mis tres hermanos, que siempre están ahí.

21 de mayo

ÍNDICE

Resumen:.....	7
Agradecimientos:	9
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. La lectura y la música: una propuesta interdisciplinar	11
1.2. Leer escuchando, una iniciativa musical compleja	17
1.3. Estructura de la tesis.....	21
2. MARCO TEÓRICO.....	23
2.1. Un punto de partida. La lectura y los adolescentes.....	23
2.1.1. La Competencia lectora.....	25
2.1.2. Hábitos lectores.....	33
2.1.3. La motivación a la lectura.....	43
2.2. La Música como materia en la E.S.O.	49
2.2.1. La presencia de la Música en la etapa de E.S.O.....	49
2.2.2. Organización, estructura curricular y objetivos de la materia de Música.	54
2.2.3. La Música, competencia artística y cultural: un área en conexión con todo el resto de competencias básicas	58
2.2.4. La música como elemento identitario en la adolescencia	67
2.2.5. Recursos y acciones musicales en y para los centros.....	76
2.3. Música y lectura: relaciones y experiencias.....	83
2.3.1. Música y lenguaje: antecedentes y estudios.....	84
2.3.2. Música y lectura: apuntes interdisciplinares para la motivación a la lectura y el desarrollo de hábitos y perfiles lectores.....	91
2.3.3. La música en la lectura y la lectura en la música.....	95
2.3.4. La perspectiva emocional de la música y sus posibles aplicaciones en el aprendizaje y en la competencia lectora.....	100
3. METODOLOGÍA.....	113
3.1. Objetivos de investigación.....	115
3.2. Diseño del estudio	116
3.2.1. Muestra	118
3.2.2. Instrumentos de recogida de datos.....	119

3.2.3 .Procedimiento y criterios de calidad.....	127
3.3. Plan de trabajo.....	129
3.4. Elaboración del programa de audiciones musicales.....	131
4. RESULTADOS	139
4.1 Resultados del cuestionario sobre hábitos lectores y gustos musicales.....	141
4.2. Resultados del cuestionario diario sobre lectura y música realizado en el grupo experimental.....	259
4.3. Resultados del cuestionario final de satisfacción.....	287
5. CONCLUSIONES	295
5.1. Referidas a objetivos y resultados.....	299
5.2. Limitaciones y prospectiva	309
BIBLIOGRAFÍA.....	313
ANEXOS	345
Anexo 1A: Cuadro resumen de los indicadores generales y específicos del cuestionario de hábitos lectores del MECD (2003)	345
Anexo 1B: Cuestionario sobre hábitos lectores y gustos musicales. Adaptado del MECD (2003) para el IES Pompeu Fabra de Martorell:	346
Anexo 2: Cuestionario tras la experiencia realizada:.....	363
Anexo 3: La experiencia de leer escuchando músicas diversas. Cuestionario realizado al final de todo el proceso:	365
Anexo 4: Observaciones en el aula durante la experiencia.....	369

Resumen:

El nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de la ESO es especialmente bajo, como se constata a partir de los resultados del informe PISA y otras pruebas de rendimiento académico establecidas por la Administración. Desde la educación musical, se diseña y aporta un programa de actividades que fomenten y mejoren los hábitos lectores de los alumnos de educación secundaria, aprovechando el poder formativo, socializador, mnemónico, motivacional y emocional de la música en estas edades. Contamos con numerosas investigaciones interdisciplinarias que vinculan aspectos musicales con el aprendizaje de las lenguas. La metodología principal de esta investigación es un estudio de tipo descriptivo, observacional y exploratorio que trata de diseñar, implementar y evaluar la eficacia del programa educativo diseñado. Dicho programa se ha implementado en un centro de educación secundaria y se han evaluado sus aportaciones, con el fin de evidenciar la influencia de las actividades de educación musical sobre la mejora del hábito lector.

Resum:

El nivell de comprensió lectora entre els estudiants de l'ESO és especialment baix, com es constata a partir dels resultats de l'informe PISA i altres proves de rendiment acadèmic establertes per l'Administració. Des de l'educació musical es dissenya i aporta un programa d'activitats que fomentin i millorin les competències lectores dels alumnes d'educació secundària, aprofitant el poder formatiu, socialitzador, mnemònic, motivacional i emocional de la música en aquestes edats. Comptem amb nombroses investigacions interdisciplinàries que vinculen aspectes musicals amb l'aprenentatge de les llengües. La metodologia principal d'aquesta recerca és un estudi de tipus descriptiu, observacional i exploratori que tracta de dissenyar, implementar i avaluar l'eficàcia del programa educatiu que dissenyarem. Aquest programa ha estat implementat en un centre

d'educació secundària i s'han avaluat les seves aportacions, per tal d'evidenciar la influència de les activitats d'educació musical sobre la millora de 'hàbit lector.

Abstract:

Secondary school students' level of reading comprehension is especially low, as we can see from the PISA report results and other academic performance tests carried out by the administration. From a specific pedagogical programme design for musical education, various sets of activities have been devised and integrated to encourage and improve secondary students' reading skills, making the most of the formative, mnemonic, socializing, motivational and emotional power of music in the teenage years. Recent interdisciplinary research relates musical aspects with language learning. The main methodology of the present study and pedagogical programme is descriptive, observational and exploratory with the aim to design, apply and evaluate the programmes' efficiency. Implemented in a secondary school, the programme's contributions have been thoroughly assessed with the aim to reveal the significant influence of musical education activities over the improvement of the students' reading habits.

Agradecimientos:

En primer lugar, quiero agradecer a Josep Gustems y a Alba Ambròs su inestimable ayuda, que ha puesto orden en el caos de mis intuiciones. Sin ellos no hubiera llegado hasta aquí. Gracias también a Antonio Ruiz por su excelente ayuda, colaboración y amabilidad, y a Onditz Portabella, por su admirable paciencia.

Al Pompeu y a todos mis compañeros, siempre ayudando y apoyando, en especial a los de lenguas. Y, por supuesto, a mis alumnos: a todos y cada uno de ellos porque cada día aprendo cosas nuevas con ellos, especialmente a quienes han participado en esta experiencia leyendo, escuchando, participando, opinando, protestando... Vosotros tenéis el futuro en vuestras manos.

A mis tres amores: Miquel, David y Natalia, por comprender mi mente inquieta; y a todos mis amigos, fuente donde beben todas mis ilusiones.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La lectura y la música: una propuesta interdisciplinar

El año 2016 celebró el 50 aniversario del Día Internacional de la Alfabetización (6 de septiembre de 2016), conmemorándose así, cinco décadas de progreso en alfabetización bajo el lema *Leer el pasado, escribir el futuro*. Según datos recientes de la UNESCO, y a pesar de que en estos últimos 50 años las tasas de alfabetización regionales y mundiales han mejorado considerablemente, 758 millones de adultos, dos tercios de los cuales son mujeres, siguen siendo analfabetos.

Los jóvenes de Asia y África tienen más probabilidades de ser alfabetizados de lo que eran hace 50 años. En 2014, el 91% de los jóvenes entre 15 y 24 años tenían conocimientos básicos de alfabetización, en comparación con el 76 % de las personas de 65 años o más. En el sur de Asia, más del doble de los jóvenes tienen conocimientos básicos de alfabetización (84%) en relación a las personas de edad más avanzada (39%).

Por otro lado, y a pesar de los avances en las tasas de alfabetización desde la década de 1960, las mujeres jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 24 años siguen teniendo dificultades de alfabetización en algunos países, lo cual pone de manifiesto las desigualdades de género que siguen existiendo en estos países.

En España, teniendo en cuenta datos obtenidos en una encuesta sobre hábitos lectores referente a los años 2014-15, el 51% de la población afirma no haber ido nunca o casi nunca a una biblioteca. De esta misma encuesta (MEC, 2016) se extraen las siguientes conclusiones:

- Leer es la segunda actividad cultural más practicada por los españoles, sólo por detrás de escuchar música.
- El grado de interés por la lectura se puntúa, de media, con un 6,3.

- Aunque la lectura se realiza principalmente en formato papel, la lectura digital casi se ha triplicado en los últimos cuatro años.
- Madrid, Navarra y País Vasco son las comunidades más lectoras.

El hábito de la lectura, que se mantiene estable desde la infancia hasta los 12 años, comienza a decaer a partir de 2º de ESO (Soto, 2015). Un 67% afirma que no es su primera opción, frente a un 33% que sigue decantándose por dicha opción. Entre los encuestados de 15 y 16 años en 2015 se observa un compromiso total frente a la lectura o un rechazo frontal frente a la misma. A partir de los 16 años la proporción de lectores habituales disminuye hasta el 25%. Sólo un 27% de los jóvenes encuestados declara utilizar varios formatos de lectura, de forma simultánea.

El índice de lectura entre los jóvenes españoles entre los 14 y 24 años se sitúa en el 70,5%. El índice de lectura en Catalunya se ha incrementado en estos últimos años acercándose a la media europea, cumpliendo uno de los objetivos del *Pla Nacional de Lectura 2012-2016*, impulsado por el *Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya*.

Según datos más recientes de la Federación de Editores de España (2017) los indicadores muestran que entre los 14 y 24 años el 99,3 % presenta una frecuencia lectora de, al menos, una lectura al trimestre.

La lectura y la comprensión de textos escritos forman parte de una competencia instrumental básica en la Educación Secundaria Obligatoria, la competencia comunicativa lingüística. Un ejemplo de ello lo hallamos en la dedicación horaria de las asignaturas específicas y en el uso instrumental de la misma en la práctica totalidad del resto de asignaturas.

A pesar de la existencia de numerosos estudios que hablan sobre la música y el lenguaje, son escasos los intentos de materializar las conexiones entre ambos con el objetivo de mejorar los aspectos como la motivación en educación,

considerada como uno de los grandes pilares de ésta.

Las relaciones entre música y oralidad tienen su punto de partida en el mismo origen de la comunicación humana, pero lo que realmente nos interesará será reconducir esas relaciones al entorno educativo que sistemáticamente las ha diferenciado propiciando, en gran parte, la pérdida de las enormes posibilidades que podemos extraer de esas relaciones intrínsecas en el desarrollo de la comunicación humana.

Los paralelismos entre música y lenguaje demuestran una íntima coordinación entre unidades de actuación y unidades de percepción, la cual podría haber jugado un papel fundamental en la aparición del lenguaje y en la coevolución de la lengua (Fenk-Oczlon, 2009). Sin embargo, la educación lectora y la educación musical no comparten habitualmente ni procedimientos ni contenidos de forma disciplinar, sino sólo tangencialmente.

A pesar de los numerosos estudios, como veremos en el apartado 2.3. sobre música y lectura, y especialmente en el 2.3.1 sobre los antecedentes de estudios sobre el tema que demuestran las bondades de la relación entre ambas disciplinas, dicho acercamiento es solamente posible por la voluntad de los profesionales de la enseñanza que, en ocasiones han intentado acercar sus proyectos (Casals, Vilar y Ayats, 2008).

En muchos movimientos artísticos la música y la literatura han estado estrechamente relacionadas, especialmente en el Romanticismo, en el que se ha ensalzado la individualidad de la persona. Schopenhauer llegó a explicar el origen del canto y de la ópera como el deseo de concretar por parte de nosotros mediante una analogía con palabras, lo que se traduciría en una subordinación de la música a la palabra. Según este autor, la música expresa la esencia interior del fenómeno, la misma voluntad. Schopenhauer afirmaría que la música tiene tanto poder sobre el espíritu del hombre que podría ser equiparada a una lengua universal, pero con una claridad y elocuencia que supera a todas las lenguas de la

tierra.

No en vano, la música no solo ha ido asociada históricamente a la literatura, sino que se ha utilizado para el aprendizaje, aprovechando la sonoridad de la rima y de sus ritmos para estimularlo. En investigaciones recientes se ha visto que la música está en la base del lenguaje y los niños aprecian mucho antes los tonos de la voz de su madre que el significado de las palabras. Pero es evidente que la comprensión del significado es un aspecto más complicado y sus resultados dependen de muchas variables. Una de estas variables sería la prosodia y es en ella donde podríamos conectar lectura y música.

Durante siglos muchas generaciones leyeron en voz alta y en grupo, mayoritariamente con intenciones solamente religiosas. Algunos estudios han descrito un segundo período en el que se inicia la lectura silenciosa, paralelamente al auge de la cultura y la proliferación de textos, convirtiéndose así, en una experiencia íntima e intelectual. Si realmente deseamos que nuestros jóvenes mantengan esa experiencia, es fundamental que consideremos la importancia de la motivación, es decir, el interés por aquello que se lee y una confianza personal.

El hábito lector y el gusto por la lectura no se pueden enseñar; se contagian porque están relacionados con actitudes (Moreno, 2012). Manresa (2012) sostiene la necesidad de crear estrategias adecuadas para frenar el descenso del hábito lector que se suele producir en la etapa de secundaria, acentuando la importancia de la motivación extrínseca que debe conducir a la motivación intrínseca, es decir, al interés real por la lectura. Nuestra aportación musical formaría parte de ese incentivo extrínseco para fortalecer estados de ánimo óptimos que puedan conducir o facilitar la lectura.

Nuestro trabajo gira, no solo en torno a la motivación lectora y a la educación musical, sino sobre todo, en torno a la educación emocional como eje transversal y motor para la motivación y la concentración. La educación musical posee una

alta capacidad emocional, como veremos en el apartado 2.3.3., por lo que debería ser mucho más utilizada para la mejora del bienestar y para la relajación (Gustems y Calderón, 2005). Dicho potencial emocional, tal y como demuestran numerosos estudios (Patel, Iversen y Rosenberg, 2006) podrían mejorar el rendimiento académico. Estudios como los de Nelson y DeBacker (2008) y Daley, Willett y Fischer (2014), entre otros, destacan el papel crucial que desempeñan las emociones en el aprendizaje.

Por otro lado, informes (como PISA, 2013) sobre la educación en los países de la OCDE demuestran que los resultados en la prueba de comprensión lectora estarían en un nivel inferior al nivel adecuado para el dominio de la lectura. Aunque el mismo informe con datos del 2015 muestra un ascenso de ocho puntos en lectura de los alumnos españoles, dicho ascenso se produciría por el descenso de los resultados generales, quedando así parejo a la media de los países desarrollados.

A pesar de la vigencia y constatación de que es necesaria cada vez más una intervención interdisciplinaria para lograr mejores resultados, la realidad es que en nuestro sistema educativo se continúa trabajando con una clara división en materias curriculares.

La motivación lectora requiere de diseños de dinamización que se puedan adaptar a las características propias de cada centro (González, 2011). La mejora de los resultados educativos, y especialmente de la competencia lectora como eje fundamental en la consecución de ese objetivo, requiere de la implicación de toda la comunidad educativa y de todos los especialistas de la docencia. Precisa de la elaboración de proyectos de manera conjunta y sin dejar de lado como *leitmotiv*, la educación emocional, en cuyo contenido, la música puede representar un papel muy importante, tal y como veremos en la investigación presente.

Se constata recientemente en algunas Facultades de Educación un creciente

interés por formar a los nuevos profesores para trabajar de manera interdisciplinar, como en el caso del máster “La Educación Interdisciplinar de las Artes” en la Universidad de Barcelona; y paralelamente, un interés por mostrar la interdisciplinariedad de la música en sus distintos ámbitos, como se manifiesta en el máster “Música como arte interdisciplinar”, de esta misma universidad.

Además, se han realizado recientemente algunas investigaciones en las que se lleva a cabo un trabajo colaborativo entre escuela y universidad, destacando el interés por este tipo de diseño de la Didáctica de la música que aboga por impulsar la labor investigadora de los docentes con la universidad. Un ejemplo de ello ha sido un proyecto de canción tradicional con texto improvisado (Casals, Vilar y Ayats, 2008).

Por todo ello, no es extraño pensar que lo más importante como punto de partida en este trabajo sea, por un lado, no perder de vista que la música y la lectura tienen en común aquellos aspectos que son estrictamente necesarios para que ambos se conviertan en goce: la calma espiritual, la tranquilidad emocional y la motivación individual (Nelson y DeBacker, 2008) en un contexto de recogimiento personal. Y, por otro lado, la evidencia de un creciente interés por los estudios que valoran las bondades de la música en educación. Desde esos dos aspectos: el goce de la lectura y la música, y la perspectiva emocional de la misma, es desde donde pensamos que podemos construir un proyecto para incentivar las ganas de leer en los adolescentes y la relación entre ambas artes en el ámbito de la educación.

1.2. Leer escuchando, una iniciativa musical compleja

Todo lo valioso tarda en aprenderse, y por eso es tan necesario el sosiego y la lentitud, que también se aprenden, porque lo natural en nosotros quizá sea el apetito atolondrado, el deseo de la fruición instantánea. (Muñoz Molina, 2002: 100)

Leer, escuchar, conversar... actividades difíciles de compaginar en un momento en el que vivimos donde triunfa la inmediatez, los resultados rápidos y las imágenes fáciles.

Leer un libro, escuchar música requieren una actitud de libertad y de tranquilidad, pero sobre todo, de una gran disposición a la quietud y al silencio, difícil de encontrar en una sociedad que reacciona únicamente frente al "ruido". Resultan especialmente interesantes estudios como el de Furnham y Strbac (2002) sobre las diferencias en los efectos de la música, el ruido o el silencio a la hora de concentrarse en la lectura, dependiendo de la personalidad extrovertida o introvertida de los participantes y su percepción. Es decir, ello corroboraría las diferentes reacciones emocionales ante la música y el ruido, entre introvertidos y extravertidos. Según dicho estudio, habría una clara interacción entre la personalidad y los efectos obtenidos.

Por otro lado, otros trabajos como el de Aliagas (2011), relacionan la evolución de la identidad en la adolescencia con la actividad lectora, llegando a la conclusión de que estudiantes que son considerados en el aula como lectores débiles, leen en realidad más en otros ámbitos extraacadémicos y que, por tanto existen otras maneras de leer en espacios sociales diversos que no encajan con el canon de estudiante. Parece que en los tiempos actuales existen nuevas formas de explorar la lectura en la que se pueden observar las reacciones emocionales a la hora de leer (Sabar, 2007).

Pero aún más complicado puede parecer la propuesta de leer escuchando música con alumnos recién llegados al Instituto de secundaria, aunque pensamos que era la mejor manera de poder llevar a cabo nuestro proyecto.

Más allá de los resultados, lo que nos ha interesado es acercar dos artes que, tal y como ya hemos ido explicando, siempre han estado relacionadas, aunque no tanto en el ámbito de la educación. De ahí podemos ver si una lleva a la otra o viceversa. Es decir, el acto de leer, ¿hace que estemos más atentos a la música?; o el acto de escuchar música, ¿nos hace estar más atentos a la lectura? Como ya hemos dicho anteriormente, hay suficientes estudios que corroboran que la música es capaz de activar circuitos emocionales que pueden favorecer los procesos de atención, aprendizaje y memoria (García, Del Olmo y Gutiérrez, 2014). Nos importa el proceso tanto o mucho más que el resultado. Probablemente, la lectura ha tenido y sigue teniendo en nuestros días, un serio obstáculo: la inmediatez. Por ese motivo, incentivar el proceso en sí mismo a través de la música, pensamos que puede reforzar ese proceso de lectura como un camino, como un estado en el que no hay prisas, no se busca un fin sino las sensaciones en el camino. No se trata de acabar un libro, sino de disfrutar de su paso por él; de vivir ese camino recorrido, y para ello hemos recurrido a la música. La música suele inducir a diferentes respuestas emocionales en la vida de las personas (Juslin y Laukka, 2004). Se trata de crear un estado emocional que propicie el momento de la lectura.

Como docente en la especialidad de Música, uno de nuestros objetivos primordiales es la sensibilización ante el hecho musical. Y probablemente, uno de los más importantes gira en torno a la audición musical. Saber escuchar y lograr la calma para hacerlo no es tarea fácil en este mundo plagado de resultados rápidos. Del mismo modo, y en la línea de lo que suscribe Muñoz Molina (2002), la acción de leer también requiere esa calma. Por tanto, podemos decir que ambas requieren esa quietud y recogimiento para poder disfrutar de ellas.

No obstante, y a diferencia de la lectura que, como hemos explicado ampliamente, necesita una comprensión para poder llegar hasta ella, en el caso de la música podemos decir que no siempre debe ser comprendida para que

pueda transformarse en nosotros en emociones. Algunos estudios (Koelsch et al. 2003) podrían sustentar la idea de un origen común para la música y el lenguaje, donde el uso de melodías para recordar informaciones verbales podría ser de gran utilidad (Gómez-Ariza et al. 2000).

No podemos hacer categorías o afirmaciones absolutas acerca del tema: a veces, la explicación, o lo que los románticos llamaban “programa”, no solo puede ayudar a esclarecer y escuchar, sino que se considera imprescindible; pero como se ha visto históricamente, a menudo la música no requiere del texto ni de explicación alguna para ser escuchada.

Por otro lado, consideramos, como veremos en nuestro marco teórico, que hay suficientes estudios que demuestran claramente que el aspecto de la motivación tiene mucho que ver con ambas actividades. Así pues, en la actividad que nosotros hemos propuesto, la música toma la iniciativa al texto, y de lo que se trata es de saber hasta qué punto ésta puede crear o propiciar estados emocionales en concordancia con la lectura, o bien que conduzcan a una mayor o menor concentración en la actividad lectora. ¿Qué papel juega la motivación en todo ello?

Según Arriaga y Madariaga (2011), los resultados más óptimos muestran una mayor interacción entre la profundización en la forma de estructurar tareas de aprendizaje y la motivación del alumnado. Además, observan que dicha motivación es aún mayor cuanto mayor sea la accesibilidad y afectividad del profesorado. La afectividad y la motivación son dos aspectos cruciales en la potenciación emocional para el aprendizaje (Nelson y DeBacker, 2008).

El hecho de que la profesora de música proponga a sus alumnos de primero de ESO que van a traer un libro de lectura para leer mientras escuchan música comienza sorprendiéndoles completamente. Aún más a unos alumnos a los que, recién llegados al instituto, se les ha explicado que tienen un profesor distinto para cada especialidad, y han empezado a percibir que cada especialidad es

independiente de la otra. ¿Qué sentido tiene pues, para ellos, que la profesora de música se inmiscuya en una actividad que pertenece propiamente al ámbito de las lenguas?

Poco a poco, el hábito de la actividad se irá consolidando en el aula a pesar de las diferentes reacciones y situaciones que se irán creando.

1.3. Estructura de la tesis

Hemos estructurado nuestro trabajo de la siguiente manera: en primer lugar, exponiendo un marco teórico en el capítulo inicial que nos permita observar cuál es el estado de la cuestión que estamos abordando. Para ello, y ya que estamos abordando el tema de la lectura en los adolescentes, comenzaremos haciendo un recorrido a través de lo que significan la competencia lectora, los hábitos lectores y la importancia de la motivación lectora, especialmente en estas etapas de la vida.

En segundo lugar, nos adentraremos en la presencia de la Música como materia en la ESO, no solamente desde el punto de vista curricular, sino también en todas sus dimensiones competenciales, así como en todas las relaciones que estas pueden establecerse con el resto de las materias del currículum. Creemos fundamental poner un destacado énfasis en el enorme potencial que la música ejerce como elemento identitario en el período de la adolescencia y en el carácter interdisciplinar de esta materia con todo el resto de los aprendizajes.

En tercer lugar, nos centraremos en el objeto de nuestro estudio propiamente dicho, haciendo una búsqueda por aquellos estudios anteriores que nos han precedido y han tratado sobre las relaciones entre la música y el lenguaje; la música y la lectura, pero sobre todo, en la perspectiva emocional de la música, sus implicaciones y posibles aplicaciones en la mejora de la competencia lectora.

En el siguiente capítulo, y una vez observado el estado teórico de cuestión, explicaremos cómo hemos diseñado y estructurado nuestro trabajo, sistemas de codificación, criterios de calidad, etc.

A continuación, detallaremos las fases que hemos ido realizando sobre la investigación: nuestro plan de trabajo, propuestas musicales y sus consiguientes justificaciones, con el objeto de poder recoger las respuestas emocionales a nuestras iniciativas. Por un lado, desde la observación y la experiencia diaria, y por otro, mediante las respuestas gráficas de los alumnos y encuestas que nos

permitirán llegar a algunas expectativas que, esperamos puedan abrir nuevos campos de reflexión y de aplicación de nuevas metodologías educativas en el futuro. Metodologías que tengan mucho más en cuenta la importancia del factor emocional en la pedagogía, así como el papel que la música puede desempeñar en dicho factor emocional.

En el cuarto capítulo mostraremos y comentaremos los resultados de todas las encuestas realizadas para proceder en el quinto capítulo con las conclusiones, así como las limitaciones que hemos encontrado y la perspectiva de futuro a partir de estas conclusiones.

Por último, adjuntaremos en los anexos los tres cuestionarios aplicados, así como algunas de las observaciones en la propia aula durante la experiencia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Un punto de partida. La lectura y los adolescentes

Según datos globales de la UNESCO (2014), 126 millones de jóvenes en el mundo no pueden leer o escribir una frase simple.

Despite significant improvements in literacy rates globally, today there are still 781 million adults and 126 million youth who cannot read or write a simple sentence. Women account for two-thirds of the illiterate population, according to the latest data from the UNESCO Institute for Statistics.

Según datos recogidos en el 2011, las tasas de alfabetización de la juventud para la población de 15 a 24 años fueron más altas que las tasas de alfabetización de adultos. Estas diferencias de alfabetización entre adultos y jóvenes, se pueden apreciar en mayor medida en Asia Meridional y Occidental (tasa de alfabetización de adultos del 63% frente a una tasa de alfabetización de la juventud del 81%), en los Estados Árabes (tasa de adultos de 77% frente a la tasa de jóvenes de 90%), y África subsahariana (tasa de adultos de 59% frente a la tasa de jóvenes del 70%). Las tasas de alfabetización de jóvenes fueron más altas en Asia Central (100%), Europa Central y del Este (99%), Asia oriental y el Pacífico (99%), y América Latina y el Caribe (97%). Por otro lado, el promedio de América Latina y el Caribe esconde una tasa de alfabetización de los jóvenes significativamente menor en el Caribe. Desde el punto de vista global, la tasa de alfabetización de los jóvenes fue del 90%, mientras que la tasa de alfabetización de adultos fue del 84%. Europa Central y Oriental, Asia Central, Asia Oriental y el Pacífico, y América Latina y el Caribe tuvieron en 2011 unas tasas de alfabetización iguales entre hombres y mujeres¹.

¹ Las mayores diferencias entre la alfabetización de jóvenes hombres y mujeres se encuentran en

En España, la UNESCO (2012) nos ofrece los siguientes datos sobre analfabetismo: el 99,67% de la población española entre 15 y 24 años sabe leer y escribir. En el 2015 el porcentaje alcanza el 99,74%.

A Catalunya, el percentatge de població amb un baix nivell de comprensió lectora és del 15,1%, inferior al percentatge de la mitjana de la Unió Europea (19,7 %) i de l'OCDE (18%). El percentatge d'alumnes amb un nivell baix de comprensió lectora a Espanya és del 18,3%. Els països amb percentatges d'alumnes amb un nivell baix en comprensió lectora són: Corea del Sud (7,7%), Estònia (9,1%), Irlanda (9,6%) i Japó (9,8%). Per contra, Mèxic (41,1%) i Xile són els països amb un percentatge més alt d'alumnes amb un baix nivell de comprensió lectora. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya, 2014: 193)

Dado el objetivo de acercarnos a la lectura a través de la música, es imprescindible comenzar el recorrido por el estado de la cuestión; es decir, cabe preguntarse cuál es la situación actual en Europa y en España sobre la competencia lectora. Así mismo intentaremos explicar en qué consiste el hábito lector, así como la importancia de la motivación a la lectura, especialmente en la etapa de la adolescencia.

los Estados Árabes (tasa masculina de 93% frente a la tasa femenina del 87%), Asia Meridional y Occidental (tasa masculina de 87% frente a la tasa femenina del 75%), y África Subsahariana (tasa masculina del 76% frente a la tasa femenina del 64 %). Datos procedentes de <http://uis.unesco.org>

2.1.1. La Competencia lectora

La Unión Europea considera la comprensión lectora como uno de los instrumentos básicos en la formación de las personas y un motor fundamental de crecimiento, por lo que elige como indicador de referencia la pretensión de minimizar el porcentaje de alumnos con una comprensión lectora inferior al nivel 2².

La Red Eurydice analiza y ofrece información sobre los sistemas y políticas educativas en Europa. A fecha de 2011, la componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje a lo largo de la vida de la UE (Estados Miembro de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de sus publicaciones y bases de datos. (Eurydice, 2011: 1)

No podemos perder de vista el aspecto de la comprensión lectora puesto que es un factor fundamental a tener en cuenta a la hora de conseguir mejoras en la competencia lingüística:

Podemos deducir que la lectura no tiene tanto que ver con la habilidad de la decodificación y la oralización. Leer va más allá de la atribución de un sonido a cada signo gráfico. Consiste en procesar la información y atribuir significado, lo que comporta una conducta inteligente por parte del lector. Esto le lleva a un acto interpretativo que consiste en saber guiar

² En 2009, aproximadamente uno de cada cinco alumnos de 15 años de la Unión Europea tenía dificultades lectoras. Por esta razón, los países de la Unión acordaron reducir el porcentaje de alumnos con baja competencia lectora a menos del 15% en 2020. Solo en Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca, Estonia, Polonia, Finlandia y Noruega el índice de alumnado con bajo rendimiento es del 15% o menor. Datos procedentes de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/130ES_HI.pdf

una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. (Delgado, 2007: 51)

Solé (1992) describe diferentes objetivos de la lectura, de los cuales a nosotros nos interesa especialmente el de “leer por placer”, ya que es en este objetivo en el que la experiencia emocional desencadena la lectura. La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto (Mendoza, 1998). Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen que reproduce de forma sucinta su significado global, pero ello requiere una motivación previa.

Algunos autores han relacionado los efectos que vinculan aspectos tales como el silencio o ruido a la mejora o dificultad de la comprensión lectora. Así pues, Oswald, Tremblay y Jones (2000) encontraron un significativo deterioro en la comprensión lectora con los efectos de la música y del habla; mientras que Hallam, Price y Katsarou (2002) reportaron su efecto beneficioso. Boyle y Coltheart (1996) y Pool, Koolstra y Van Der Voort (2003) reivindicaron un claro efecto positivo de la música o ruido verbal en el rendimiento.

No obstante, parece ser que el mayor problema, más que cuantitativo, sería de carácter cualitativo, ya que nuestros adolescentes tienen más dificultades en la falta de capacidad crítica de los textos que en la comprensión entendida como capacidad para descifrar el significado de un texto (PISA, 2013).

Por otra parte, la crisis educativa que preocupa a muchos sectores sociales podría estar causada por diversos factores: algunos déficits de nuestro sistema educativo que provienen del pasado, las constantes reformas legislativas en pocos años y el impacto motivado por la LOGSE en el entorno profesional de la enseñanza. A todo ello se une la enorme influencia de los medios de

comunicación y las dificultades de adaptación de los centros educativos a esos nuevos contextos del conocimiento e información (Navarro, 2009), como pone de manifiesto esta autora en su estudio sobre “Escuela y crisis lectora”, según el cual se puede constatar que, a pesar del incremento de la incorporación de jóvenes a la universidad, los hábitos lectores no crecen al mismo ritmo.

Probablemente, la preocupación por esta crisis educativa en nuestra sociedad ha propiciado la proliferación de pruebas con el objetivo de hacer diagnósticos sobre el nivel de nuestros alumnos en diversas etapas escolares. Los informes, como por ejemplo PISA, nos ayudan a comprender los procesos que intervienen en la lectura y escritura para incidir en las competencias adecuadas. A los docentes nos interesaría centrarnos en las causas de los resultados, que para el conjunto de España se sitúan, en todas las ediciones excepto en la más reciente de 2015, por debajo de la media de los países de la OCDE (Perera, 2013).

En comparación con 2012, España avanza tanto en lectura (8 puntos) como en matemáticas (2), aunque baja en ciencias (3), mientras que la OCDE desciende 3, 4 y 8 puntos, respectivamente. (El País, 2016)

No obstante, la mejora que se ha observado en España en este último informe responde al descenso del nivel en el resto de Europa, más que a la propia mejora de los datos en sí.

Con sus 493 puntos, España está en línea con Estados Unidos, Francia, Rusia, Austria, Noruega, Suecia o la República Checa. Supera por primera vez la media de la OCDE en lectura, la iguala en ciencias y se queda a cuatro puntos en matemáticas. Uno de los motivos es que esa media de los países más prósperos ha descendido. (El País, 2016)

Por Comunidades Autónomas, el comportamiento ha sido variable en las

distintas ediciones. En cuanto a la valoración de los resultados PISA del año 2012, realizados por la *Fundació Jaume Bofill*, se puede apreciar que los resultados obtenidos por los alumnos catalanes son similares a los de otros países desarrollados. A pesar de ello, se insiste en la necesidad de incidir en una mejora en las desigualdades educativas, ya que se demuestra que los más altos niveles de rendimiento están estrechamente relacionados con los altos niveles de igualdad social.

El rendimiento educativo de España en matemáticas, lectura y ciencias permanece justo por debajo de la media de la OCDE a pesar de haber incrementado en un 35% el gasto en educación desde 2003 y de los numerosos esfuerzos de reforma a nivel estatal y regional.

Por el contrario, la equidad en los resultados educativos ha empeorado en ese mismo periodo. En 2012 los alumnos con un nivel socio-económico favorecido superaron a los alumnos menos favorecidos en 34 puntos en matemáticas, una diferencia 6 puntos superior a la observada en 2003.

En 2012 los chicos superaron a las chicas en 16 puntos, una diferencia en rendimiento entre ambos grupos de 7 puntos superior a la existente en 2003; y los alumnos repetidores obtuvieron 102 puntos menos que los no repetidores en 2012, lo cual representa 10 puntos de aumento con respecto a 2003 en la diferencia entre ambos grupos de alumnos.

(El País, 2012: 1)

También empeora la equidad en los resultados. Los centros educativos tienen menos autonomía con respecto a la media de la OCDE, especialmente en lo referente al desarrollo de contenidos y su evaluación, y por último, se observa que las diferencias de rendimiento se pueden atribuir a diferencias socio-económicas. Los diferentes tipos de pruebas diagnósticas que se llevan a cabo en los centros educativos ponen de manifiesto el interés por parte de la Administración y de toda la comunidad educativa, por conocer el estado de la

competencia lectora con la finalidad de poder mejorar los niveles en las competencias de los alumnos (Perera, 2013).

En este sentido, en algunos institutos de secundaria, como el IES Pompeu Fabra de Martorell, en el que queremos abordar nuestra investigación, ya se está llevando a cabo una labor conjunta que implica a todo el claustro de profesores para la mejora de resultados en la competencia lectora. En este contexto se aplica el proyecto ILEC (*Pla de treball de l'impuls a la lectura*), iniciado en el curso 2012-13 y finalizado en el 2013-14, en el que se pide la colaboración a todo el profesorado. Numerosas bibliotecas de centros de secundaria, que en otras épocas habían tenido servicio de préstamo, ahora no lo puede mantener puesto que la disminución de recursos ha hecho que estos se destinen a otros aspectos de primera necesidad como el tratamiento de la diversidad, el aula de acogida, talleres especiales, etc. Sabemos que en otros países, las administraciones suministran las figuras específicas para velar por el mantenimiento y uso de las bibliotecas de los centros. Pero ese no es, desafortunadamente, nuestro contexto.

El IES Pompeu Fabra tiene un Proyecto lingüístico de centro (PLC)³ actualizado

³ Según el IES Pompeu Fabra, las competencias relacionadas con el PLC son las siguientes (2014: p. 13):

Competència discursiva: motivar l'alumne perquè sigui capaç de desenvolupar adequadament les estratègies comunicatives, i aconseguir que l'alumne mostri interès per expressar-se en la llengua estrangera.

Competència lectora: mitjançant la lectura de textos adaptats en la seva dificultat al nivell de coneixement de la llengua estrangera dels alumnes, per tal que a partir d'aquestes lectures es realitzin activitats de comprensió, de vocabulari i de discussió.

Competència gramatical: per tal de poder aplicar les regles de funcionament de la llengua.

Comprensió auditiva: que l'alumne sigui capaç de comprendre material enregistrat en suport àudio i audiovisual, produït per parlants nadius de la llengua; pel·lícules de cinema en versió original; o qualsevol altre material que sigui expressat en la llengua estudiada.

Expressió oral: que els alumnes siguin capaços de produir missatges en qualsevol situació comunicativa per poder mantenir converses amb parlants de la llengua estrangera estudiada.

que recoge lo siguiente:

El projecte lingüístic de centre de l'Institut Pompeu Fabra considera la llengua des d'un punt de vista global, entesa com a forma de transmetre i rebre qualsevol tipus d'informació o dades. Per aquest motiu s'engloben les llengües modernes (anglès, francès, castellà i català) juntament amb les llengües clàssiques (llatí i grec) i els llenguatges de programació actuals. (IES Pompeu Fabra, 2014 : 1)

En el contexto de esa filosofía de transmitir y recibir cualquier tipo de información es desde donde quisiéramos incidir con la música, partiendo de la base que ésta constituye otro lenguaje. Nuestra intervención estaría en estrecho contacto con las competencias lectora, audiovisual y creativa.

Los profesores de artes “somos profesores de artes” que, de manera directa o indirecta, contribuimos decisivamente al desarrollo de todas las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística (escuchar, hablar y conversar, leer y escribir). Esta aclaración parece importante si no queremos caer en el error de pensar que nuestra función consiste en dedicar algunos minutos de las clases de artes a realizar actividades propias del área de lengua. Por el contrario, nuestra función consiste más bien en identificar cómo, a través de las artes, potenciamos nuevas maneras de observar, conocer y comprender el mundo que nos rodea para lo cual, en numerosas ocasiones, nos valemos de las palabras. (Giráldez, 2012)

Competència sociocultural: fer que els alumnes valorin i apreciïn els diferents aspectes i usos de les llengües estrangeres i promoure una actitud de respecte envers la participació i les aportacions dels companys
Competència creativa: els alumnes han de mostrar creativitat en les seves activitat relacionades amb totes les llengües incloent els llenguatges de programació.

Según Ohler (2003), las artes se convertirían en la cuarta competencia en nuestros tiempos de la era digital, de modo que la interdisciplinariedad bien podría aplicarse al intentar conducirnos desde la música a la lectura.

Por otro lado, uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos los docentes actualmente es el de intentar adaptar las metodologías de enseñanza y aprendizaje a los nuevos contextos sociales en los que nos encontramos, contextos en los que priman la imagen y los resultados rápidos por encima del esfuerzo y la constancia (Moreno, 2012). Por ello es fundamental la figura del docente, no solo en la enseñanza de los contenidos académicos, sino también en sus aspectos socioemocionales.

El ligero descenso que se detecta en los resultados de las pruebas diagnósticas realizadas en Catalunya a los alumnos de 4º de ESO en 2015, tanto en lengua castellana y catalana, así como en matemáticas, nos alerta de que hay que seguir trabajando para mejorar los resultados. En este mismo año se detecta que en lengua castellana la nota media retrocede hasta los 75,2 puntos frente a los 76,4 puntos del curso anterior. En lengua catalana se baja a los 76,3 puntos, frente a 77,1 en el 2014, y en matemáticas a 68,7 puntos en comparación con los 69,1 puntos del año anterior (La Vanguardia, 11 abril 2015). A pesar de que es un leve descenso, es la primera vez que hay un retroceso desde que se realizan dichas pruebas que empezaron en 2012.

Según el Consell Superior d'Avaluació del sistema Educatiu a Catalunya (diciembre de 2014) de los indicadores se desprende que Catalunya tiene uno de los porcentajes de alumnado con los niveles más bajos de competencia matemática (20%) en relación a los países de la OCDE (23%) y de la Unión europea (23,9%). Mientras que los resultados en competencia de comprensión lectora son mejores con respecto a los del resto de países.

Catalunya té una puntuació mitjana en competència en comprensió lectora (500,8) superior a la puntuació mitjana de l'OCDE (496,5) i a la de la Unió Europea (489,4). Els seus resultats són propers als de Noruega i el Regne Unit. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya, 2014:190)

En las mismas pruebas realizadas en 2016 los resultados son los siguientes: los alumnos de 4º de ESO han sido evaluados en el ámbito científico-tecnológico, por primera vez, con una puntuación de 67,2. En lengua catalana se obtiene 76,9, en lengua castellana 76,5, en lengua inglesa 71 y en matemáticas 68,1. De lo que se desprende que, a pesar de la ligera mejora en las lenguas con respecto al año anterior, se mantienen los resultados (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016).

Los resultados de las pruebas de competencias básicas en 4º de ESO en el pasado 2017 constatan un ligero descenso en lengua catalana con respecto al año anterior (-2,3) y una leve mejora en lengua castellana (+0,7). En inglés se aprecia también una mejora (+3,1), así como en matemáticas (+2,1) y un descenso en la competencia científico-tecnológica de 1,3 puntos.

En consecuencia, los resultados en 2017 según el Departament de Ensenyament muestran pocos cambios con respecto al curso anterior: en lengua catalana un 74,6; en lengua castellana un 77,2; en matemáticas un 70,2 y en competencia científicotecnológica un 65,9. Destaca la mejora en lengua inglesa, que pasa de un 71 en 2016 a un 74,1 en 2017.

2.1.2. Hábitos lectores

Según estudios estadísticos sobre hábitos lectores en España, tales como el del *Barómetro de Hábitos de lectura y Compra de libros en 2012*, el perfil del lector en España seguía siendo “el de una mujer con estudios universitarios, joven y urbana que prefiere la novela, lee en castellano y lo hace por entretenimiento”. Dicha diferencia entre hombres y mujeres, según estos estudios, es mayor entre los 25 y los 54 años. Quizás lo más alarmante es que, si bien el 29,9% de la población, en general, argumenta que no lee porque no le gusta, ese es el argumento para no leer en el 47,7% de jóvenes lectores en la franja de edad entre los 14 y 24 años. Sin embargo, no podremos abordar el tema sin hacer una incursión en un tema central previo al objetivo que nos ocupa, los **hábitos lectores**.

En 2015, La Vanguardia publica un estudio realizado por el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) sobre los hábitos lectores de los españoles, según el cual nos vuelve a llamar la atención la falta de interés por la lectura manifestada en las estadísticas, que señalan que un 42 % de la población española no lee porque “no les gusta o no les interesa”. Dicho estudio destaca que “una de cada tres personas en España no lee nunca o casi nunca”.

Uno de los datos más sorprendentes es que una de cada tres personas (35%) no lee 'nunca' o 'casi nunca'. En esta estadística, son más hombres que no tocan un libro (37,9%) que mujeres (32,1%). El motivo principal para prácticamente la mayoría es que no les interesa o no les gusta leer (42%). (CIS, 2015)

Esta misma investigación corrobora que el 72% de la población española no ha ido a una biblioteca en 2014. De todos estos datos nos interesa subrayar que, en la mayoría de los casos, la gente que no lee habitualmente, no lo hace porque no

le interesa o no le gusta. Ello nos confirma que la motivación es la base del gusto por la lectura, y obviamente, es esta base la que hace crecer el hábito lector.

La mayoría de estudios realizados sobre los hábitos lectores en nuestros alumnos en edad escolar demuestran que los adolescentes leen menos que en etapas anteriores, es decir, que el hábito lector disminuiría en la etapa de la Educación Secundaria. El informe *Trends in Academic Progress. Reading 1971-2012* corrobora que históricamente, desde el año 1971 al 2012, en los estudiantes de primaria se han visto importantes avances en comprensión lectora, en cambio, no sucede lo mismo en secundaria. Los avances han sido muy bajos o casi imperceptibles. Ello se corrobora con el estudio de Manresa 2012, en el que afirma que a los 10 años desciende la frecuencia de la lectura; a los 12-13 años dejan de leer del todo. Cuando se llega a la edad de 14 años la pérdida de lectores es ya muy pronunciada. Esa disminución se refleja en las siguientes cifras: en 1º ESO un 75% leen algo, un libro; en 2º ESO un 64% y en 3º solo un 55% leería algo fuera del aula:

Es produeixen dos moviments constants observables en tots els estudis que mesuren els hàbits lectors dels joves que dibuixen la baixada de la lectura en dues edats i graus diferents: al voltant dels 10 anys disminueix el nombre de lectors freqüents; a partir dels 12 anys comença la pèrdua progressiva de lectors que s'acusa sobretot als 14. Es produeix doncs la paradoxa que a mesura que passen els anys a les aules, els joves van abandonant la lectura. (Manresa, 2012: 37-38)

Por otro lado, destacan los estudios que evalúan la dimensión económica del sector editorial, y dentro de él, de los sectores infantil y juvenil, así como también el interés por la creación de iniciativas con el objeto de ampliar y difundir la formación de los hábitos lectores, especialmente entre nuestros

jóvenes. Dichos estudios demuestran que la tendencia en el ámbito de la edición es positiva del mismo modo que en años anteriores (Villaroya, 2014).

Destacan también los estudios que avalan la importancia de la motivación por parte de los educadores y la necesidad de transmitir ese entusiasmo por la lectura, obviamente con el apoyo incondicional de los padres (Applegate y Applegate, 2004). Es decir, las ventajas de trabajar en programas colaborativos de equipo entre padres, no solamente en los colegios, sino en programas extraescolares.

Such measures should focus not only on standard achievement scores, but also on youth attitudes, youth participation, school attendance, and parent perspectives and participation. [...] Programs that are solely one-on-one tutoring programs produce some academic literacy gains in the short run, but do not necessarily provide opportunities to learn more sophisticated literacy skills that required for collaboration, communication, and critique. (Applegate y Applegate, 2004: 50-51)

En este sentido, también encontramos estudios en los que se ofrecen guías de actividades extraescolares elaboradas con el objetivo de mejorar los resultados escolares (Birr y Tysvaer, 2010). Otros (Hughes y Rodge, 2007) recomiendan, tras examinar los hábitos lectores de adolescentes en ámbitos urbanos, que los adultos, incluidos profesores, reconozcan que la lectura no es necesariamente solo la de libros, sino también la de revistas, cómics, Internet, etc.; así como dar más tiempo para la lectura a los alumnos durante sus horas escolares, implicar a las familias y, por supuesto, transmitirles la pasión por la lectura.

Es evidente que la influencia de la motivación por parte de los profesores es fundamental (Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008), por lo que la formación de

estos debe mejorarse, cuidarse más, y estar encaminada a ello. Se hablará de ello en el siguiente apartado.

En este contexto sería fundamental analizar cuál es el punto de partida de los alumnos en su visión de los textos con el objeto de planificar adecuadamente las lecturas en el ámbito escolar para poder formar lectores realmente competentes en el mundo actual (Manresa, 2009a).

Pero, ¿qué entendemos por hábitos lectores? Se considera hábito, según el MECD “una tendencia individual relativamente estable a obrar de un modo determinado; adquirida, fundamentalmente, por la reiteración de un acto. Los efectos del hábito son una mayor automatización, seguridad, facilidad y rapidez en la ejecución del acto, así como una menor conciencia del mismo” (2003:9-10).

Es decir, como la facilidad adquirida gracias a la práctica constante y duradera de un mismo ejercicio; requeriría, por tanto, la reiteración de una conducta o varias conductas que, además se pueden realizar con distintos niveles de conciencia. Los hábitos pueden venir de la formación de la personalidad, pero también podrían provenir de tendencias más o menos instintivas. Es importante que la conducta no se favorezca solamente e intencionadamente con actividades que acerquen a los estudiantes al mundo de los libros y la lectura, sino que vivir en un ambiente donde la conducta de la lectura sea un bien común, que la fruición con la que se accede a la lectura sea un acto de libertad, un bien público, es clave, también, para la fijación de la imagen del lector como figura esperable en un ciudadano postindustrializado. Aquel que sabe que su empoderamiento social sienta sus bases en el conocimiento, el lenguaje oral y el escrito.

Por todo lo expresado anteriormente, la figura del mediador cobra vital relevancia, entendiendo que la figura del mediador está compartida entre el profesor, la familia, sino también la sociedad y el Estado.

Por otro lado, los hábitos suelen ir asociados al lugar donde se llevan a cabo normalmente, y obviamente, se fortalecen por su proximidad en cuanto a tiempo e intensidad. De todo ello se extrae que para que un hábito, y en este caso, el hábito lector, se haga más extensible a nuestros jóvenes, éste debería ser fomentado y planificado con coherencia.

Del mismo modo, y siguiendo las pautas del mismo texto del MECD sobre los hábitos de los jóvenes adolescentes españoles, la lectura puede ser concebida como proceso, es decir teniendo en cuenta la acción de leer, o como contenido, es decir, como el objeto de tal acción: el texto o aquello que se lee. La comprensión de un texto está estrechamente vinculada al acto de leer. Según como afirma Fons (1999) leer siempre implica comprender, por tanto, leer implica un proceso de instrucción sostenido de un conjunto de habilidades encaminadas a dar significado a los textos y, por tanto, a apropiarse de los diversos géneros de discursos contemporáneos.

En consecuencia, la lectura es un gran instrumento para la capacidad expresiva y comprensiva del lector, pero también es una enorme fuente de placer, disfrute y evasión, y es desde esta vertiente desde la que partiría nuestra propia investigación. Sin embargo, ambas funciones: su potencial pedagógico y su potencial como fuente de goce se retroalimentan y se relacionan estrechamente entre sí: una mayor comprensión facilita el mayor goce (Solé, 1992); y cuanto más se lee mejor se comprende y aprende.

Desde este contexto plantearemos nuestros objetivos ya que consideramos que es el potencial emocional el que debe desencadenar el progreso de aprendizaje. En ese proceso emocional sería donde la música jugaría un papel primordial. Así pues, los hábitos lectores deben consolidarse desde dos ámbitos que se retroalimentan constantemente: la función social y la función formativa (Manresa, 2012). En cuanto a la **función social** se advierten enormes diferencias

de base social por lo que es necesaria la intervención escolar como medio para compensar las desigualdades sociales, y esa compensación es tarea de la escuela. Se constata que cuanto más facilidad hay para acceder a los textos se genera más aumento de la población lectora de manera continuada. A su vez, la mejora de los hábitos lectores en la escuela implica la mejora de los hábitos lectores fuera de ella.

En lo que se refiere a la **función formativa** podemos decir que lectura y literatura constituyen la base del hábito lector, así como la comprensión de textos. Se sabe que los alumnos que obtienen mejores resultados de comprensión lectora en PISA son los alumnos que leen de forma continuada relatos largos y de ficción. Los programas de extensión de la lectura libre y continuada muestran claras mejoras. A su vez, leer mucho y continuadamente implica la mejora de los valores para comparar textos. Por tanto, la escuela tiene que trabajar hábitos lectores de manera central, tanto social como formativamente. Para ello se requieren estrategias específicas tales como la constancia, que es fundamental, también es imprescindible la lectura guiada a pesar de que ésta no incide en los hábitos lectores.

En realidad, dividir la lectura en una función formativa y otra social es un artefacto teórico para poder entender los efectos de la lectura en tanto fenómenos sociológico y pedagógico, pero ambas funciones refieren a la misma función educativa desde dos focos diferentes. Por tanto, el hábito se crea, fundamentalmente, con la frecuencia, la voluntad de leer y la precisión. Para ello hay que hacer un diagnóstico claro para saber qué leen fuera de las aulas con el objeto de saber los efectos de la intervención educativa. Se considera que un hábito lector sólido viene definido por: 1) cantidad: leer mucho y continuado; 2) tipología: saber qué leen para mejorar y avanzar, y 3) valoración: capacidad crítica para ubicar aquello que se está leyendo.

Es importante agrupar los diferentes perfiles lectores para actuar sobre ellos. Respecto a la lectura voluntaria, se pueden distinguir tres tipos de perfiles: lectores habituales, lectores ocasionales, no lectores y falsos lectores (Larrañaga y Yubero, 2005). Tras la lectura guiada en algunas experiencias se observan tres grandes factores o influencias: la social, la familiar y la escolar. El ambiente poco lector marca muchísimo porque se contagia.

Les diferències entre els hàbits lectors de joves que tenen un entorn sociocultural ric en relació als que no tenen a l'abast productes literaris també s'han posat de manifest al llarg de la història de la sociologia de la lectura: aquestes desigualtats de punt de partida es mostren com les més resistents al canvi i en aquest sentit un dels grans reptes escolars es basa a compensar aquest predeterminisme social de base. (Manresa, 2009b:325)

Para la consolidación del hábito lector se requieren **estrategias adecuadas**: consolidar el hábito en primaria y frenar el descenso de la lectura en ciclo superior de primaria y en el primer ciclo de ESO; frenar la pérdida de lectores que leen muchísimo y que bajan repentinamente, así como de los que leen muy poco. La intervención educativa debe ser muy intensa, diaria o semanal. La motivación extrínseca, es decir, las intervenciones y refuerzos educativos, deben llevarnos a una motivación intrínseca, o sea, al interés personal por la lectura.

Los incentivos externos son necesarios para lectores débiles, tales como motivar a través de los propios resultados académicos; mientras que las debilidades del lector fuerte son: encasillamiento, inseguridad al elegir, aislamiento por minoría, o inestabilidad. Las dificultades del lector débil son: falta de referentes, fragilidad, dificultades de lectura y desorientación (Manresa, 2012). En este sentido, estudios como el de González Batlle (2015) nos ayudan a comprender algunas de las causas principales de la resistencia lectora de los perfiles lectores

más débiles. González apunta como causas de la percepción de la lectura como “aburrida” para esos perfiles débiles: la tiranía de los referentes audiovisuales, una cierta disparidad en los criterios escolares a la hora de autorizar el proceso lector del alumno, una influencia muy irregular del contexto familiar, y la vigencia de la habitual idea de los adolescentes de mantener una imagen en la que no se le asocie a la del “empollón” o modelo de estudiante ideal.

Ello está relacionado también con el efecto Mateo de Stanovich: los lectores pobres son cada vez más pobres y los buenos lectores son cada vez más buenos. El desarrollo de los lectores con dificultades cognitivas para el desarrollo continuado y creciente su competencias lectoras, seguirá una curva descendente respecto del de sus padres que desarrollan sus destrezas lectoras en rangos de normalidad. Esto se debe a que los requerimientos educativos en torno a los aprendizajes lectores, dentro y fuera del área de lenguas, se incrementan a un ritmo que los estudiantes más lentos no son capaces de llegar, produciéndose un retraso difícilmente franqueable en los ciclos superiores. Por ello se lucha por el no al wait to fail, porque mientras más pronto se detecten las dificultades lectoras, menos posibilidades existen de hacer que el efecto Mateo se haga patente en los aprendizajes lectores de los estudiantes.

Estudios tales como el de Owusu-Acheaw (2014), que tratan de evaluar los hábitos de lectura y sus efectos en el rendimiento académico, realizado en Koforidua Politécnica situada en la Región Oriental de Ghana, revelan la relación directa entre los hábitos lectores entre los jóvenes y su vida académica. La mayoría de los encuestados defienden que los hábitos lectores tienen efectos sobre el rendimiento académico. Entre otras, hace las siguientes recomendaciones: los docentes deberían animar más a los estudiantes a visitar las bibliotecas, fomentando de este modo más la lectura de novelas y de literatura de ficción; y por supuesto, recomiendan también, la implicación de las familias en dicha tarea.

La constancia en la intervención docente es necesaria y, por consiguiente, es fundamental saber qué leen los alumnos: tipos de textos, referentes, habilidades en esos textos, géneros, dificultades, textos no literarios que leen, revistas, lecturas de Internet, etc. Del mismo modo, es importante buscar referentes compartidos fuera de las aulas porque ello les motiva para formar parte de una comunidad lectora. Podemos aprovechar esos temas comunes para profundizar en lo que leen y saber, por ejemplo, los referentes originales. Sabemos que muy pocos leen diversos textos (Manresa, 2012).

Por ello es fundamental establecer diagnósticos, tal y como hace el CBM, con el fin de saber qué tipos de lectores tenemos; diagnosticar los hábitos de lectura mediante diarios o libretas donde escriban lo que leen; diagnosticar la intervención docente y estar atentos a las lecturas mediante pantallas. Hay que estar muy atentos a programar en función de las necesidades de cada perfil lector: el lector débil necesitará acceder a los textos y el lector fuerte necesitará diversificar textos y progresar en la organización de las modalidades de lectura y la selección de textos (Manresa, 2012).

Hay que guiar a los alumnos para poder hablar de libros y de autores, publicitar los libros. Para ello se requiere constancia, personalización y proximidad al lector, implicando a los lectores, buscando motivos para leer y crear así una comunidad de lectores. La inmersión en el libro será la base de la comunidad lectora que debemos proponernos crear.

En este contexto, en 2001, y en respuesta a una proposición de Ley del Congreso de los Diputados, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, presentó un ambicioso Plan de Fomento de la lectura, cuyo objetivo era potenciar los hábitos de lectura entre la población infantil y juvenil. Así pues, se recogieron los datos a través de un cuestionario de 57 preguntas realizado por 3580 estudiantes de 4º

de la ESO para obtener el perfil del hábito lector. Las comunidades que no participaron fueron Cataluña, Ceuta y Melilla.

En 2015, Ambrós y Arenas (2018) adaptaron el cuestionario para pasarlo a alumnos de primero de secundaria y conocer su perfil lector. El mismo cuestionario se pasó en 2016 a 60 estudiantes de primero de secundaria del IES Pompeu Fabra, en el que se añadieron unas preguntas específicas relacionadas con las preguntas de la presente investigación, en relación a los hábitos lectores relacionados directamente con los hábitos musicales.

Sin embargo, y más allá de las aulas, algunos estudios nos muestran que los jóvenes de hoy en día sí leen, aunque leen diferente. Los jóvenes actuales están más acostumbrados a la lectura digital, la pantalla sería para estas nuevas generaciones de jóvenes, una vía hacia la comunicación y la información (Díaz-Plaja, 2013). No obstante, esta misma autora manifiesta que en la vida de los adolescentes sigue habiendo libros cuyos contextos fundamentales son el aula y la biblioteca, por lo que es en ellos en los que aprende a crear sus gustos y referencias lectoras.

La narrativa infantil i juvenil s'ha consolidat com a literatura escrita i això ha implicat, d'una banda, la incorporació de recursos propis dels mitjans audiovisuals i, de l'altra, una permeabilitat més gran amb relació als models de la literatura d'adults. Especialment pel que fa a la narrativa psicològica, als trets englobables en el terme de "posmodernisme" i a la incorporació de gèneres específics. Finalment, s'han creat nous models de ficció narrativa destinats a etapes lectores anteriorment poc ateses, com és el cas dels primers lectors i dels adolescents. Respecte a l'evolució per edats lectores, cal recordar que són els pressupòsits de la crítica els que han dividit el corpus en estrats i, per tant, l'interès del treball no radica en

la seva constatació, sinó en l'explicació dels pressupòsits que fan destinar un llibre a una o altra edat. (Colomer, 1998: 192)

Ante las constantes alarmas en estudios y estadísticas que defienden la ausencia de lectura por parte de los jóvenes, Lluch defiende que los jóvenes leen, pero no del mismo modo que en el pasado, es decir, que habrían cambiado las mentalidades, y por ello, también la forma o formatos de lectura.

El joven vive, en los inicios del siglo XXI, un gran cambio tanto en su construcción como individuo como en su crecimiento intelectual. La cultura que se crea pensando en él, la que consume, la que mira, la que lee o con la que juega, la que comparte con sus iguales o la que se fomenta desde los centros de enseñanza ha mutado en los últimos años y posiblemente éste sea uno de los temas más interesantes en el mundo cultural actual. (Lluch, 2010:7)

Lluch nos propone diez elementos fundamentales para la recomendación de las lecturas en secundaria: el nivel educativo o la edad del lector; los temas de las lecturas; los formatos y los tipos de lectura, las imágenes, los gráficos, las fotografías, los diagramas, etc.; la forma de presentar los datos; la forma de redactar la información; la selección de una lectura por los valores; las lecturas dramáticas teatralizadas; las lecturas poéticas diversas; y los relatos en los cuales, la presentación de los personajes o el estilo pueden ser criterios más importantes que la temática de los mismos.

2.1.3. La motivación a la lectura

En el apartado anterior dijimos que el hábito lector se crea con la frecuencia y la voluntad de leer. El hábito lector, pues, no se enseña porque es un contenido

puramente actitudinal, por lo que debe promoverse con planteamientos e intervenciones comunicativas:

El hábito lector, el gusto por leer, no se enseña, sino que se transmite, se contagia porque es un contenido actitudinal, por lo que ha de promoverse con planteamientos e intervenciones comunicativas en las que facilitemos espacios de intercambio de experiencias y donde los propios estudiantes hablen de libros, de lo que leen, de lo que han trabajado a partir de una lectura. (Moreno, 2012)

Matizando esta frase podríamos decir que uno de los grandes factores que influyen en los hábitos lectores es el de la motivación y, probablemente, el más importante para el objetivo que nos ocupa. Delgado (2007) destaca que la motivación a la lectura debe cumplir unos requisitos para conseguir su funcionalidad y eficacia:

- Desarrollar en el alumno el hábito a la lectura.
- Buscar que el alumno lea con placer y con reflexión.
- Desarrollar las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos.
- Fomentar la capacidad creativa.
- Desarrollar el espíritu crítico en relación con el entorno.
- Relacionar la lengua escrita con la lengua oral y los lenguajes no verbales.
- Favorecer la autocorrección.
- Ampliar el conocimiento de los recursos de la creación literaria.
- Desmitificar el libro e incluso los prejuicios hacia las “subliteraturas”.
- Desarrollar hábitos de trabajo intelectual.

Solé (2010) destaca la relación entre motivación y éxito como dos factores que se alimentan mutuamente incrementándose, así, su competencia y habilidad.

Asimismo, Margallo (2012) destaca las ventajas de conectar la actividad lectora con todas las asignaturas:

Se trata, en definitiva, de sacar el máximo partido de las condiciones escolares utilizando los ámbitos de conocimiento como puentes hacia la lectura. Es ésta una labor a medio y largo plazo que requiere establecer complicidades entre los docentes de distintos seminarios. El objetivo vale la pena porque, si logramos que las incursiones en distintos temas se traduzcan en invitaciones a la lectura, estaremos contribuyendo a romper con la parcelación de los saberes escolares y con la entronización del libro de texto como único depositario del saber. (Margallo, 2012: 12)

También la interdisciplinariedad puede influir muy positivamente en la motivación lectora:

Las actividades interdisciplinares, funcionales, cooperativas y dinámicas favorecen que leer pase a ser en la vida de los adolescentes no sólo algo interesante (en el menor de los casos), sino también algo significativo o gratificante (en el mayor de los casos). (Moreno, 2012: 94)

Alabart (2011) enfatiza la dimensión emocional y social en el hecho de leer, considerándolas como factores determinantes en la motivación o voluntad de leer. El hecho de leer debe llegar a ser una actividad placentera y compartida centrada en los deseos y necesidades de los adolescentes. No obstante, los estudiantes difieren en sus perfiles motivacionales (Baker y Wigfield, 1999) y que, como hemos dicho anteriormente, se relacionan íntimamente con las actividades lectoras y los logros conseguidos en ella. Por ello es importante distinguir esas diferencias teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales y de alfabetización escolar.

Investigaciones como las de Aliagas ponen de manifiesto un nuevo interés por definir el ámbito real en el que se encuentra el lector adolescente, no solamente en el contexto escolar sino en el familiar y en el suyo propio. De este modo podrían unirse las prácticas de alfabetización de la escuela con las identidades de los jóvenes con el fin de facilitar una comunicación más eficaz en contextos no académicos. Por ello, el contenido y los objetivos de la escuela deben adaptarse a la nueva realidad de alfabetización (Aliagas, 2011).

Para ello, creemos que es fundamental el trabajo interdisciplinar y, desde luego, la incentivación de la motivación a través del aspecto emocional y socializador. En este sentido, algunos estudios, como el de Nelson y DeBacker (2008) demuestran que aquellos alumnos cuya socialización es más favorable y presentan una buena calidad de relación entre iguales, logran mejores resultados académicos, debido también al incremento de la motivación. En consecuencia, dicha motivación debería ser propiciada desde todos los ámbitos que rodean la acción de leer, tanto desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista pedagógico y propiamente educativo.

Presentar un llibre de forma atractiva és la millor manera d'animar a llegir-lo. La presentació és una situació de comunicació que podem enriquir amb diferents tècniques i recursos, i utilitzant llenguatges diversos (oral, escrit, plàstic, musical o dramàtic). Animar a llegir és també ajudar a descobrir el plaer que pot donar la sonoritat, el ritme i la màgia d'algunes paraules. És a dir, l'experiència emocional provocada per al lector. Si realment es pretén fomentar el plaer de llegir, l'animació s'ha de convertir en una filosofia de vida que impliqui totes les persones que conformen la comunitat educativa: pares, mares, professorat i alumnat. (Ballester, 2000)

Pero no podemos obviar la importancia de una amplia oferta editorial dirigida a nuestros jóvenes, y que permita conectar con ellos, así como asumir que dicha oferta deberá competir con el fuerte impulso de las nuevas tecnologías intentando encajar en los nuevos y cambiantes tiempos en los que vivimos.

La actual oferta editorial ofrece propuestas bien variadas entre las que se destacan los libros que hacen leer, que atraen al lector, le hacen sonreír y sentir. Y las editoriales emprenden campañas que llegan al lector y le ayudan a comunicarse con sus iguales y a construir su historia vital como lectores. (Lluch, 2010: 128)

2. 2. La Música como materia en la E.S.O.

2.2.1. La presencia de la Música en la etapa de E.S.O.

La música forma parte del legado que se transmite de generación en generación a través de las diferentes sociedades y culturas. A pesar de ello, en sociedades como las culturas occidentales, el lenguaje musical, no solo se ha hecho más complejo, sino que en ocasiones ha perdido importancia en la vida cotidiana. En consecuencia, la educación musical se ha convertido en una necesidad para asegurarse la transmisión del fenómeno musical (Vilar, 2004). Así pues, se considera indispensable la necesidad de dotar de dicha educación a toda la población.

Sin embargo, y a pesar de las diferentes manifestaciones a lo largo de la historia desde los diferentes ámbitos como la filosofía, el arte, la pedagogía o la ciencia, que se han posicionado a favor de la educación musical como parte de la formación integral de la persona, no siempre ha habido suficiente respaldo científico para sustentar dicho posicionamiento en este sentido (Rodríguez-Quiles, 2003). Ello ha condicionado que durante mucho tiempo, la música haya sido relegada a la mínima expresión en la consecución de los currículums educativos.

Una sociedad que renuncie a ayudar a todos los niños en el propio encuentro cultural, una sociedad que sólo preste atención a las tecnologías de la información, está alimentando indefectiblemente un cisma en las generaciones siguientes: unos se adaptarán a un trabajo regulado por un sistema altamente técnico; otros desarrollarán su vida siendo capaces de modelarla por sí mismos. Éstos últimos serán aquellos que hayan tenido la oportunidad de aprender a pensar y a actuar autónomamente y mediante el juego -en el sentido más noble del término-. (Rodríguez-Quiles, 2003: 4)

La música está presente en la educación secundaria desde los anteriores planes de estudio emanados del decreto del Bachillerato Unificado Polivalente-BUP (1975). Posteriormente, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990 la música se impuso de forma obligatoria en la llamada Educación Secundaria Obligatoria, una etapa educativa que va de los 12 a los 16 años (Giráldez, 2010). Asimismo, la LOGSE recogía la presencia de actividades musicales en algunos itinerarios del bachillerato (postobligatorio). La implantación de la LOGSE en el estado español en la década de 1990 propició que la música pasase a ser un área obligatoria en las escuelas. Paralelamente se multiplicaron las escuelas de música y la oferta formativa musical para toda la población. Así, pues, se dieron las condiciones idóneas para el aprendizaje formal, no formal e informal de la música (Giráldez, 2010).

Los nuevos planes de formación en aquel momento pusieron el acento en el docente como pieza fundamental en la calidad educativa. En el año 1992 se redactó un documento que reflejaría las necesidades formativas de este colectivo tales como: modelos curriculares, diseño de unidades didácticas y análisis y adaptación de materiales curriculares.

Además se puso de manifiesto que un profesor de música debería ser capaz de expresarse musicalmente, analizar mensajes musicales y tener una buena base didáctica en lo referente a su propia materia: una buena técnica vocal e instrumental, expresión corporal, técnicas de improvisación y de composición, procedimientos para el análisis musical, estudio de la historia de la música y uso de las nuevas tecnologías en el aula.

Swanwick (1998) sostiene que los fundamentos de la educación musical son: interés por las tradiciones musicales, sensibilidad frente a los alumnos y conciencia del contexto social y de la comunidad. Galán (1999) aborda la necesidad de una formación continua del profesorado de música de secundaria que contemple el uso de nuevas tecnologías en el aula y que conceda la

importancia que merece el ámbito expresivo en la enseñanza musical.

Posteriormente, la Ley de Ordenación Educativa (LOE, 2006) y actualmente la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) siguen manteniendo la música dentro del listado de asignaturas de esta etapa educativa. La LOE estableció los objetivos educativos de la etapa, los contenidos y los criterios de evaluación. Asimismo introdujo cambios con respecto a la ley educativa anterior en cuanto a la organización del currículo obligatorio común y la optatividad.

A pesar de la autonomía según los diferentes territorios del estado, la LOE prescribía una media de cuatro horas lectivas de música a lo largo de los tres primeros cursos de ESO, cuya distribución se podía hacer de manera distinta según la organización de cada centro educativo; mientras que en cuarto curso de la ESO la música pasaba a formar parte del grupo de asignaturas optativas.

Podemos destacar que las ideas más relevantes introducidas a partir de ese momento fueron la importancia de las tecnologías de la información y comunicación y la importancia de los contenidos relacionados con la creatividad musical en el aula.

Dichas ideas requerían claramente una implicación del profesorado que incidiese en los procesos de motivación del alumnado. La motivación está intrínsecamente relacionada con los significados que se construyen día a día en el centro escolar, es decir con lo que implican para los adolescentes sus experiencias musicales en el aula (Rusinek, 2004).

Así pues, la enseñanza de la música en la educación secundaria ha estado presente desde 1975, pasando por tres etapas: 1975-1990, 1990-2000 y desde 2000 hasta hoy (Pérez, 2005). La primera etapa constituyó un período de acercamiento a la música como parte de la sociedad y la cultura. En la siguiente etapa, de 1990 a 2000, la LOGSE daría una mayor importancia a la expresión musical. La reforma de la LOCE supuso para la enseñanza musical orientarse más hacia la audición, la teoría y la historia, en detrimento de la expresión musical.

Actualmente, la llamada ley Wert (LOMCE) relega claramente el papel de la enseñanza musical a la optatividad dentro del currículum general. Las medidas diseñadas para mejorar la calidad de la enseñanza en España incluyen la supresión total de la enseñanza musical en el *currículum* de materias obligatorias en beneficio de las materias troncales. Se pretende, así, mejorar los resultados de nuestros alumnos mediante el refuerzo de las horas lectivas dedicadas a aquellas materias donde se evidencia más claramente el fracaso escolar, relegando la educación artística a lo puramente anecdótico, también a favor de otras materias como la educación ética y/o religiosa.

Aunque la música esté presente de un modo u otro en todos los planes educativos, ha sido incluida de manera progresiva en los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de la mayoría de los sistemas educativos. Sin embargo, su función es muy desigual según diferentes aspectos que dependen, sobre todo, de la percepción y opinión que se tiene sobre la música en cada sociedad.

En Europa, el área de Música tiene una distribución horaria muy heterogénea según los diferentes países que va desde las 140 horas en Islandia hasta las 20 de Finlandia. España, con 70 horas, se encontraría en un lugar intermedio (Flores, 2008). En España, muchas Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en materia de educación, como sería el caso de Catalunya, que dedica 140 horas a la música a lo largo de la E.S.O. (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Decreto ESO Núm. 4915, 29-06-2007).

Según el currículum actual de secundaria, la música debe procurar el desarrollo de los recursos intelectuales, afectivos y sociales del alumnado a través de tres grandes ámbitos fundamentales: la audición, la interpretación vocal e instrumental, y la creación musical. Estos ámbitos, que constituyen una profundización del trabajo iniciado en la educación primaria, se complementan con un conocimiento reflexivo de la música y el de su contexto, y determinan los apartados en que se organizan los contenidos curriculares (Diari Oficial de la

Generalitat de Catalunya, Decret ESO, Núm. 4915, 29-06-2007).

En general, podemos decir que existe bastante diversidad en los diferentes contextos en secundaria en cuanto a la educación musical se refiere, derivados, no solo de la distinta procedencia y formación del profesorado, sino también de la distinta dotación de aularios específicos según los centros, influyendo ambas cosas en materiales docentes de carácter variado. Del mismo modo, es evidente que los diferentes cambios curriculares en la educación, en general, han propiciado hechos como la vulnerabilidad de las materias musicales en Bachillerato o la disminución en la optatividad en la etapa de la E.S.O. Todo ello unido al contexto de una frágil sociedad desde el punto de vista musical, genera que, a pesar de todo, la música continúe, a menudo, siendo considerada una materia de carácter más itinerante e inestable que otras, tales como las lenguas, ciencias o matemáticas.

Si además añadimos el nuevo proyecto de la LOMCE, que considera la Música como materia no obligatoria, será cada vez más complicado mantenerla como área fundamental en la educación de nuestros alumnos y, en consecuencia, evitar la disminución del número de horas impartido, tanto en primaria como en secundaria. No obstante, la sociedad se ha movilizad, no solo por los controvertidos cambios en materia lingüística, sino también por la inseguridad con que la ley deja a la música en la educación.

A pesar de que la capacidad musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo nuestros criterios debería ser así. Por definición, merece consideración; y, en vista de los datos, su inclusión queda empíricamente justificada.
(Gardner, 1995: 41)

Los estudios de la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español, 15 de junio de 2013) señalan que los países con mejores resultados en el informe PISA son los que dedican más horas a la educación

musical. En secundaria Finlandia, Austria, Francia y Corea del Sur son los países que más horas dedican a la educación musical, mientras que en primaria son Italia, Alemania, Estados Unidos y también Corea del Sur.

Sin embargo, la escasa carga lectiva en España, que podría llegar a ser inferior al 50% en relación a otras áreas del currículo, condiciona la realización de algunos objetivos fundamentales que se plantean en las competencias básicas (Zaragozà, 2009).

2.2.2. Organización, estructura curricular y objetivos de la materia de Música.

Los contenidos y objetivos para la evaluación de Música están ampliamente definidos de manera suficientemente genérica como para permitir una gran flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes contextos sociales y diversas expectativas del alumnado. Ello favorece un amplio margen al docente de música para llevar a cabo la programación en el aula (Zaragozà, 2009). En Catalunya, los contenidos de la asignatura de música en cada uno de los cuatro cursos que componen la ESO se organizan en tres ámbitos:

- Escuchar y comprender. El ámbito de escuchar está centrado en enseñar a los alumnos y alumnas a ser buenos oyentes y a desarrollar su capacidad perceptiva para poder hacer análisis del lenguaje sonoro en relación a diferentes contextos. Del mismo modo se promueve la actitud crítica y razonada hacia la música en general y hacia los nuevos productos musicales que ofrece el mercado actual. La comprensión y el conocimiento proporcionarían así pues, el desarrollo de una visión más amplia y abierta a todos los estilos musicales, y sobre todo, una actitud crítica ante cualquier producto musical.
- Interpretar y crear. El aprendizaje en este sentido va encaminado a la expresión musical y al uso de técnicas interpretativas mediante

instrumentos musicales, uso de la voz y el movimiento. Paralelamente debe cultivarse el aprendizaje de la lectoescritura musical con objeto de progresar hacia una mayor autonomía interpretativa. La creatividad en el aula es, probablemente el aspecto más complejo de todos estos aprendizajes, en ocasiones más complicado aún por tener que llevarse a cabo en formatos de gran grupo, pero no por ello deja de ser fundamental para la consecución de los objetivos generales de la materia.

- Dimensión social y cultural. Este apartado incide en el conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas, así como el conocimiento y respeto por la pluralidad de estilos de música actual. De este modo este aprendizaje incluye conocer y comprender aspectos de la música que se escucha desde el punto de vista musical, histórico y social.

En el primer curso los contenidos potencian la audición y la interpretación musicales; en el tercer curso los contenidos se centran en la comprensión y la valoración, y en el cuarto curso, de carácter optativo, se profundiza en todos estos aspectos, incidiendo especialmente en la dimensión cultural de la música.

Según el diseño curricular propuesto por la Generalitat de Catalunya (2007) el estudio de la música contribuye a estructurar el pensamiento, a conocer, explicar y comprender el mundo y posibilita la reflexión crítica y el razonamiento fundamentado. Los contenidos del currículum de música parten de una visión universal del hecho musical, entendiendo que el conocimiento y valoración de la música catalana y de la música culta occidental son el punto de partida para posibilitar la comprensión de la pluralidad musical actual y de las tradiciones y culturas musicales del mundo.

La materia de Música de la Educación Secundaria Obligatoria tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la voz, los instrumentos y el cuerpo para expresarse musicalmente de forma creativa y personal.
2. Escuchar comprensivamente música de estilos, géneros y culturas diversas, con interés, respeto y sensibilidad estética.
3. Conocer el entorno musical y cultural propio y adquirir conciencia de la universalidad de la práctica musical, asumiendo reflexivamente la diversidad de culturas e identidades musicales.
4. Conocer y aplicar técnicas instrumentales y vocales básicas para la interpretación y la creación musical y para la expresión corporal.
5. Participar de forma responsable y proactiva en actividades musicales organizadas al aula, el centro o la comunidad educativa favoreciendo la cooperación y el trabajo común.
6. Reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la música y comprender sus relaciones con el resto de ámbitos artísticos y con los medios de comunicación.
7. Buscar y comprender información procedente de diferentes fuentes y soportes para enriquecer los conocimientos musicales propios haciendo una lectura atenta y rigurosa.
8. Utilizar la tecnología para enriquecer la percepción, la expresión y la creación musicales con autonomía y espíritu crítico.
9. Comunicar conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad respetando a las personas y los valores democráticos.
10. Valorar la escucha, la práctica y la creación musical como fuente de disfrute, de enriquecimiento personal y de conocimiento de uno mismo y del mundo. (DOGC, 2015:21936)

Los medios y criterios de evaluación de dicha materia deberán estar acordes con un planteamiento de la evaluación formativa. Se impone una destacada relevancia a aspectos que ubican la música, no solamente como un bien cultural, sino como un lenguaje artístico que debe abordarse desde la experiencia práctica. El aprendizaje musical debe promover también el conocimiento crítico y reflexivo de manera que el alumnado pueda desarrollar las capacidades musicales en otros contextos cotidianos, más allá de las aulas (Giráldez, 2010).

El aprendizaje informal es aquel que resulta de actividades que tienen que ver

con la vida cotidiana. Se trata de un aprendizaje que abarca una gran variedad de prácticas y situaciones en las que se adquieren habilidades y destrezas fuera del ámbito de la educación formal (Green, 2002). Dicho contexto informal puede constituir una enorme fuente innovadora para los métodos didácticos. Además sería muy interesante y recomendable que los docentes tuviesen en una mayor consideración los gustos y usos musicales de sus alumnos y estar también dispuestos de aprender de ellos (Martí, 2000).

Los criterios de evaluación de dicha asignatura planteados por la Generalitat de Catalunya (2007) recogen la mayoría de aspectos planteados hasta este momento, incluyendo distintos contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales: audiciones, creación, interpretación, identificación de estilos musicales, utilizar las TIC en música, emitir valoraciones y juicios estéticos, reflexionar sobre los usos sociales de la música, llevar a cabo proyectos musicales colectivos, trabajo musical individual y en equipo, uso correcto del vocabulario musical específico, etc.

Debido a ello, la evaluación de dicha materia responde a planteamientos de la evaluación formativa, entendida como un proceso con carácter integrador, que permita fortalecer sus competencias y habilidades de forma realista a la vez que mejorar su autoconcepto (Cano, 2006), permitiendo un acceso al mundo profesional y académico con mayor realismo y efectividad (Brown y Pickford, 2013).

De los objetivos prescriptivos del currículo relacionados con la autonomía del aprendizaje debemos deducir que el método didáctico debe incluir algo más que enseñar a saber música y a saber hacer música. Para lograr aprendizajes autónomos y conseguir que los alumnos los transfieran, generalicen, investiguen y se propongan seguir aprendiendo, al saber y al saber hacer habrá que añadir contenidos de aprendizaje reflexivo y estratégico. (Zaragozá, 2009: 62)

Algunos estudios incluso han valorado, desde la perspectiva de los adultos, cómo la educación y la práctica musical les ha favorecido en la adquisición de otras habilidades (Basset, 2013), corroborando que la música en el currículo escolar permite favorecer la adquisición y transmisión de conocimientos.

2.2.3. La Música, competencia artística y cultural: un área en conexión con todo el resto de competencias básicas

La LOE introdujo una importante innovación en el currículum: la introducción de las competencias básicas que, a su vez se presentaron como eje de referencia a partir del cual se deberían planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la ESO desde todas las áreas (Zaragozá, 2009). Podemos definir “competencia” como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz en un contexto determinado mediante la movilización de actitudes, habilidades y conocimientos y la relación entre ellos (Zabala y Arnau, 2007).

El concepto de competencia se empezó a crear en 2006 en el ámbito legislativo con el objetivo de aplicar en la práctica los conocimientos teóricos, pero sobre todo, con el fin de establecer una relación directa entre el mundo laboral y la educación. Así pues, el significado de competencia está muy próximo a la definición que Gardner hace de “inteligencias múltiples” como capacidades que posibilitan la resolución de problemas en diversos ámbitos, un nuevo concepto que supuso un cambio sustancial en la manera de entender el éxito y la calidad del sistema educativo (Cremades, 2008).

En este contexto, se considera competente a una persona que actúa con éxito, teniendo en cuenta las normas y valores que posee, ante una situación problemática que se plantea en un contexto determinado. Como estos contextos dependen de estados cambiantes constantemente, es imprescindible el papel que juega la creatividad a la hora de finalizar la resolución de las diversas situaciones. Y la educación musical contribuye positivamente al desarrollo de la creatividad de los adolescentes. La creatividad es imprescindible en el apoyo de

la escuela afectiva (Paynter, 1991).

La música como auxiliar en la educación contribuye a la formación de sensibilidad estética en niños y jóvenes (Correa, 2010). De hecho, se puede relacionar con el resto de las materias de un modo u otro: en las Ciencias Sociales puede contribuir a conectar cada contexto social e histórico con la música de su tiempo; la música descriptiva puede contribuir a sugerir realidades concretas; es de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las audiciones escolares bien planteadas pueden ayudar a la integración grupal y escolar (Correa, 2010).

Otra de las formas de abordar la nueva música en la escuela consiste en introducir ésta en otras áreas de la enseñanza –idioma, matemáticas o literatura- y, también en otras artes como danza o teatro. Incluir la música en el esquema total de la educación basada en el desarrollo de la creatividad, en el estudio de la imaginación y la percepción sensible en conjunción con el ejercicio del razonamiento, de la inteligencia y de la actividad mental. (Díaz y Giráldez, 2007: 109)

Gardner (1995) destaca la existencia de las inteligencias múltiples que consisten en distintas capacidades humanas independientes y que además interactúan conjuntamente.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa ser humano. (Morin, 2001: 21)

Así pues, una competencia supone la integración de tres tipos de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal, cuyas funciones deben manifestarse en otros contextos más complejos, más allá del aula.

Según la actual legislación española (MEC, 2006a; 2006b), las ocho competencias básicas son: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Cremades (2008) habla del paradigma curricular del enfoque formalista en los educadores musicales. Según este autor, “el paradigma formalista o estético se basa en un tipo de pensamiento propio de la modernidad, que somete a la música y al arte en general a un proceso de racionalización que deviene en una separación entre vida y música” (p.5). Según la filosofía pragmatista de la educación musical, la música es praxis: una forma particular de acción social que está llena de significado y se da en un lugar específico, reflejando la identidad de la persona y su relación con los demás en una comunidad. La finalidad de la educación musical pragmatista sería, por tanto, formar personas reflexivas y músicos aficionados que otorguen a la música un papel importante en sus vidas y en las de su entorno (Elliott, 1995).

Existen grandes expectativas por parte de los alumnos ante la llegada de los profesores de música (Rodríguez-Quiles, 2004), probablemente por la carga afectiva y emotiva que suscita la materia en sí. No olvidemos que nuestros alumnos escuchan música diariamente y, por tanto, la materia inmersa en el currículum puede servir como aliada para ellos, o a veces recibida con cierta hostilidad. No hay otra materia en la que la subjetividad sea tan importante como en la música. Así pues, el profesor de música debería recibir unas buenas bases epistemológicas, psicopedagógicas y didácticas para poder trabajar en el aula.

La música tiene la capacidad de establecer estrechas colaboraciones con todo el resto de las otras disciplinas (Ambròs, 2013). Pero ello requiere esfuerzos y colaboración por parte de toda la comunidad educativa y de la relación entre los

propios docentes.

[...] No deberíamos olvidar la relación de la música con la literatura, el cine, la enseñanza de las lenguas extranjeras, la religión, la danza y ciertas actividades físicas, con las ciencias de la salud, la matemática, la física, la informática... Si fuéramos capaces de convencer a los responsables de la Educación de la viabilidad de tales planteamientos con propuestas interdisciplinarias sólidamente fundamentadas desde un punto de vista educativo, quizá conseguiríamos de paso construir una escuela más humana y más integradora en el marco de la acción, encontrando esos senderos muchas veces perdidos que nos llevan desde las situaciones didácticas en las aulas a situaciones de actuación práctica en la vida real, y viceversa. (Rodríguez-Quiles, 2004: 14)

Las Competencias musicales específicas para un alumno de secundaria serían:

- Competencia expresiva/interpretativa: una persona competente en expresión musical será aquella que sepa cantar, ya sea formando parte de una agrupación coral, instrumental, mixta o cantando en solitario. También sería expresivamente competente si sabe bailar y sincronizar el movimiento con otros intérpretes, y sabe utilizar un instrumento musical para interpretar melodías o acompañamientos con un dominio técnico aceptable, ya sea leyendo partituras musicales, en formato convencional o no convencional, o interpretando “de oído”. (Zaragoza, 2009: 65-66).
- Competencia creativa: en la actualidad, existen numerosas TIC que permiten ejercitar la competencia creativa musical sin tener necesariamente amplios conocimientos musicales. Estas tecnologías facilitan el acceso a la creatividad musical y a la interdisciplinariedad artística, de manera que las personas con inquietud y sensibilidad pueden dar rienda suelta a sus necesidades expresivo-creativas. También se demuestra esta competencia a través del uso de instrumentos

convencionales y materiales diversos para crear música como fin en sí misma o como parte de un proyecto artístico interdisciplinario.

- **Competencia perceptiva:** en la capacidad de ser consciente y experimentar por propia voluntad o como respuesta a un determinado contexto de escucha dado, diferentes niveles de percepción musical, desde el puramente sensorial (música de fondo), pasando por la escucha emocional (evocación de imágenes, pensamientos, sentimientos o audición sinestésica que puede suscitar la música) o la escucha analítica (comprensión del discurso musical). Un buen oyente sabe que su habilidad ejercitada le exige una actitud activa ante la música y un conocimiento de los diversos contextos en los que puede darse la percepción musical. Por tanto, el autoconocimiento de las prestaciones cognitivas propias le permitirá activar los procesos atencionales necesarios para extraer la máxima información y satisfacción del acto de escuchar, adaptándose a las circunstancias del formato dado.
- **Competencia musicológica:** es la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando, comprendiendo, relacionando o transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical. De este modo, estos conocimientos se convierten en instrumentales para enriquecer los procesos expresivos y perceptivos que se dan en el acto de interpretar, crear y escuchar música. ¿Qué podemos hacer con la música además de escucharla, interpretarla o crearla? También podemos hablar de ella, de lo que nos sugiere y nos emociona, de su significado, de su estilo, de su estructura... de todo aquello de la música que las palabras puedan expresar. En este caso, las palabras denotan los conocimientos que poseemos para alcanzar cotas más elevadas de comprensión musical.
- **Competencia instrumental (axiológica y cognitiva):** por una parte, la capacidad de aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan

contextos sociales positivos a través de la música. Por otra, la capacidad de tomar conciencia de las posibilidades de transferencia que desarrolla la escucha y la práctica musical respecto a las habilidades del pensamiento global y secuencial y otras habilidades cognitivas descritas anteriormente .

El desarrollo de las competencias musicales requiere de un trabajo constante y riguroso, y de una reflexión permanente sobre el propio aprendizaje y sobre la manera en la que se desarrollan las tareas y actividades musicales. Por ello se plantea una clara continuidad del aprendizaje musical de la Educación Primaria. El currículo de la ESO en Catalunya sitúa como un medio para conformar nuestra identidad personal y colectiva, y también como un punto de conexión entre culturas que permite el conocimiento y enriquecimiento mutuo. Tal y como se pone de manifiesto de manera oficial:

L'organització de les activitats a l'aula i el funcionament dels centres, les activitats docents, les formes de relació i de comunicació que s'estableixen entre la comunitat educativa i la relació amb l'entorn, contribuiran a la consolidació de les competències bàsiques. Les activitats complementàries i extraescolars poden afavorir, també, la consecució de les competències bàsiques. (Generalitat de Catalunya, 2007)

Las competencias básicas deben desarrollarse en las diferentes materias y con actividades de diferentes grados de complejidad que conlleven conexiones entre contenidos interdisciplinarios o de la misma materia. Incluso es posible utilizar una área para llegar a otra que plantea más dificultades, dependiendo de las capacidades personales de cada individuo.

[...] Un niño especialmente dotado para la narrativa puede ser conducido hasta conceptos difíciles de la matemática, la música o la ciencia a través del cuento como vehículo más adecuado. (Gardner, 1995: 272)

Del mismo modo, se establece que en todas las materias se trabajará la comprensión lectora, así como la expresión oral y escrita. Pero, sobre todo, el Decreto de Educación de 2007 contempla que en todas las materias se deberá poner un especial énfasis en las capacidades lingüísticas con el objetivo de que los alumnos lleguen a estar capacitados para comprender y expresar todo aquello que hayan aprendido, así como para poder argumentar desde un punto de vista propio.

La música podría constituirse, en este contexto, como uno de los ejes vertebradores desde el punto de vista de la comunicación desde la vertiente más humana, en los objetivos de consolidación de las competencias básicas. Como ejemplo, valga el inicio del apartado referente al área de educación musical en secundaria, que comienza con estas palabras: “La Música és un element amb un valor inqüestionable en la vida de les persones”. (Generalitat de Catalunya, 2007)

El conocimiento y práctica del canto en la educación en los distintos contextos culturales refuerza la socialización, la comprensión y la tolerancia de la diversidad cultural, más allá del propio aprendizaje musical. Su fuerza emocional proporciona el conocimiento del “otro” en su alteridad y contribución a nuestra propia cultura (Ilari, 2013).

Thus the significance of the inclusion of cultural perspectives in music education is evident. Due to the close relationships between music and culture, developing cultural understanding can be an effective outcome of music education. It seems obvious that singing songs from “our own” culture helps us understand it, and ultimately, understand ourselves. But even within our own culture, there is much variability and diversity. (Ilari, Chen y Crawford, 2013: 205)

Del mismo modo, el trabajo colaborativo en música desempeña un papel fundamental en la habilidad para gestionar proyectos, desarrollando positivamente la iniciativa y autonomía personal. Los contenidos de la materia de

música están relacionados directamente con las competencias comunicativas, especialmente la competencia artística y cultural, ya que fomentan la capacidad de apreciar, comprender y valorar diferentes manifestaciones culturales y musicales mediante diferentes experiencias expresivas en diferentes culturas, épocas y estilos estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos.

La Música desarrolla la capacidad de iniciativa y autonomía personal y estimula la imaginación y la creatividad (DOGC, 2015). En su vertiente interpretativa fomenta la responsabilidad, la autocrítica, la autoestima y la perseverancia. Igualmente, favorece la competencia social puesto que las experiencias musicales colectivas permiten la expresión de ideas propias, así como la valoración y coordinación con las del resto del grupo.

Podemos afirmar que ante las dos facetas que presenta la condición joven, el exceso de tiempo libre y lo largo de la cola de espera para encontrar trabajo, los jóvenes han hallado el modo de organizar, o mejor, de dar forma, al amorfo tiempo del ocio/sin trabajo desplegándolo rítmicamente para erradicar su aburrimiento intrínseco. Y ningún otro ritmador –dador de forma a las más diversas actividades/contenido como la música, pues ella misma es una organización abstracta del tiempo, y revelación de la más honda especificidad de lo estético...

¿Será la música el interfaz que les permite a los jóvenes conectarse a, y conectar entre sí, referentes culturales y dominios de prácticas y saberes que para los adultos nos resultan tan heterogéneos e imposibles de juntar? (Lluch, 2010: 54-55)

Por otra parte, el contacto con la diversidad musical en cuanto a estilos, épocas y culturas permite la comprensión y valoración de las diferentes características de las sociedades en las que vivimos. Además, la Música contribuye directamente al auge del tratamiento de la información y por tanto, al desarrollo de la

competencia digital. Es una materia que está estrechamente relacionada con el mundo del audiovisual y el uso de recursos tecnológicos tales como las técnicas de grabación o la tipología de programas informáticos de música (DOGC, 2015).

La obtención de información musical requiere destrezas relacionadas con el tratamiento de la información y el uso de productos musicales así como su relación con la distribución y los derechos de autor. En lo que se refiere a la competencia de “aprender a aprender”, la música potencia las capacidades del aprendizaje guiado y elementos tan fundamentales como la atención, la concentración y la memoria, el sentido del orden y del análisis. La audición musical requiere una atención continuada para llegar al conocimiento y reconocimiento de las obras mediante la identificación de sus elementos (DOGC, 2015).

Desde el punto de vista de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo, la música realiza su aportación creando elementos de reflexión sobre los efectos del exceso de ruido, el uso indiscriminado de la música y la contaminación acústica. Del mismo modo, contribuye al uso correcto de la voz y el aparato respiratorio, no solo para conseguir resultados musicales satisfactorios, sino también para prevenir problemas de salud (DOGC, 2015).

En relación a la competencia en comunicación lingüística y audiovisual, la música contribuye a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición de un vocabulario musical básico. Favorece la integración del lenguaje musical y del lenguaje verbal y la interacción entre ambas, tanto desde el punto de vista funcional como epistemológico. Asimismo, la habilidad musical se asocia con una mejor habilidad fonológica en la segunda lengua: análisis, discriminación y memoria fonética en la segunda lengua (Slevc y Miyake, 2006), tal y como se tratará de forma más extensa más adelante, en el punto 2.3.

La idea de alfabetización ya no se asocia sólo a la lectura y escritura de textos, sino también a “nuevas alfabetizaciones” como la visual, la

mediática, la digital, la artística e incluso la emocional. En este nuevo escenario, las artes son objeto de un reconocimiento renovado y pasan a convertirse, como sugiere Jason Ohler (2003), en la cuarta competencia básica en esta era digital. (Giráldez, 2012: 1)

La lectura debe formar parte de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito artístico puesto que es necesaria para informarnos, comprender, comunicar un texto, notas a un programa, críticas artísticas, biografías, etc. (Giráldez, 2012.).

A nadie se le escapa que, para la mayoría de los jóvenes, la música es algo más que un mensaje sonoro organizado para el deleite estético. También se convierte en un potente elemento para construir una identidad social que funciona como elemento distintivo grupal e intergeneracional y desempeña un papel relevante en el ámbito de la intimidad personal. (Zaragozá, 2009: 97)

Así pues, la música forma una parte importante, no solo en la formación educativa de los adolescentes y en relación con el resto de competencias, sino también en la formación de la identidad en un período tan cambiante como éste. Su enorme carga emocional ejerce, como veremos en el apartado siguiente, un papel muy importante en el aspecto social y en el desarrollo de la personalidad, por lo que, consideramos debería ser muy tenida en cuenta por todo el entorno de la docencia y los planes educativos.

2.2.4. La música como elemento identitario en la adolescencia

La adolescencia es un momento de turbulencia y sentimientos contradictorios (Hall, 1904); un importante momento de cambios psicosociales y físicos en el que la música puede jugar un papel primordial en diferentes funciones en su vida. Numerosos estudios como el de Flores (2008), señalan la actividad de escuchar música como algo muy frecuente entre los adolescentes, en paralelo a otras actividades aunque, curiosamente son menos los que lo hacen mientras realizan

tareas escolares tales como hacer los deberes o estudiar. La investigación de Flores demostraría que los adolescentes evitan escuchar música en aquellas actividades en las que se les exige concentración.

El mismo estudio corrobora el importante lugar que la música ocupa en la vida del adolescente así como que aumenta progresivamente el interés de los alumnos de secundaria por la música popular actual. Y finalmente demuestra claramente que las funciones más importantes atribuidas a la música tienen que ver con la identidad, tanto personal como colectiva. El adolescente utilizaría pues la música para reafirmar su identidad personal, ideológica, sexual, etc.

Hall (1904) tenía una visión romántica del período de la adolescencia a la que describía como un período de polaridades y contradicciones, una etapa difícil que se extendería desde los 12-13 años hasta los 22-25. El psicoanalista Erikson (1902-1994) afirmaba que la formación de la identidad se producía gracias a la acumulación de identificaciones que el adolescente acumula desde la niñez (Oriola y Gustems, 2015). La música y la adolescencia son, por tanto, dos elementos que van de la mano y por ese motivo los usos que hacen los jóvenes de la música constituyen uno de los aspectos más destacables en su desarrollo evolutivo (Oriola y Gustems, 2015). Otros estudios (Selfhout, Branje, Bogt y Meeus, 2009) asocian las preferencias musicales de los adolescentes con las relaciones de amistad que se establecen. Parece ser que es en el proceso de formación más temprana de la adolescencia en el que las preferencias musicales se convertirían en un criterio importante en la selección de los amigos. El mismo estudio sostiene que dicha correlación entre preferencias musicales y preferencias musicales tendría una mayor influencia en los adolescentes con un alto nivel educativo.

Así pues, podemos decir que la música está considerada como uno de los elementos más importantes en la identidad de los individuos en todas las etapas de su vida, y en especial en el período de la adolescencia. Pero esa construcción identitaria se realiza en torno al contexto social y territorial de cada individuo,

estableciéndose una correlación entre la personalidad individual y la comunidad a la cual pertenece (Pujol, 2016). Así pues, la música, al igual que la lengua, constituye un elemento distintivo en la dualidad individual y colectiva de un sujeto.

Boer et al. (2011) defienden que la música favorece la función social, por lo que es muy importante para favorecer las relaciones, perspectivas y motivaciones de los demás. La música fomenta la unión interpersonal entre los jóvenes y les proporciona información sobre valores compartidos.

The musical bonding model advances our understanding of how shared attitudes may foster interpersonal bonding between young people by providing cues about shared values. (Boer et al., 2011: 1168)

Pujol (2016) menciona tres paradigmas de interpretación para definir el campo de investigación de la identidad: la homología estructural, la interpelación y la narrativa. La homología estructural fundamentada en estudios subculturalistas se fundamenta en la relación entre el material musical (parámetros como la armonía, la textura, los timbres, las escalas o la organización de los temas) y el tipo de sociedad que lo produce. La interpelación se explicaría por un proceso en el que la experiencia musical y el individuo irían retroalimentando su significación. Por último, la narrativa se presentaría como un modelo dinámico de construcción de la identidad en la cual el individuo adquiriría un protagonismo y se convertiría en un factor esencial para el proceso de adquisición de la identidad.

La etapa de la ESO se caracteriza por un afán de vinculación a un grupo de referencia y el establecimiento de lo que llamamos “aprendizaje vicario del grupo”, es decir, todo un cúmulo de experiencias grupales donde los individuos se sienten miembros de algo que va más allá de ellos mismos, una trascendencia necesaria que los abre a un más allá (Peterson y Seligman, 2004). Este aprendizaje vicario constituye un elemento de la llamada “motivación

extrínseca” que adquiere especial relevancia en la pubertad y adolescencia, sustituyendo en buena parte al aprendizaje vicario del profesor (Calderón y Gustems, 2006). La música representa con fuerza un elemento identitario fundamental en la adolescencia:

Durante la adolescencia, la música se convierte en un importante tema común que permite al adolescente relacionarse con amigos y compañeros. Concretamente aspectos vinculados a la música popular, como los conciertos, son una de las vías más importantes para la socialización, permitiendo la relación con sus amigos tanto durante en el concierto, como posteriormente, debido a las conversaciones y a la complicidad que se establece. El alumno asocia la música con momentos importantes de su vida. Cuando habla de sus experiencias relacionadas con la música ofrece una visión muy personal y muy significativa de las funciones que ésta desempeña en su vida cotidiana. En esta investigación hemos podido comprobar que las funciones psicológicas y sociales ocupan un importante lugar en su vida, difiriendo poco de las funciones asociadas a la edad adulta. Sin embargo, durante la adolescencia esta vinculación se vive con una mayor intensidad, llegando en algunos momentos a articular su propia vida privada. (Flores, 2008: 290)

La música constituye un medio fundamental que proporciona a los adolescentes la oportunidad de construir, negociar y modificar aspectos de sus identidades personales y colectivas, ofreciéndoles estrategias para conocerse a sí mismos y conectarse con otros (Arnett, 1995; Larson, 1995; Tarrant, North y Hargreaves, 2002).

Frith reconoce la formación de la identidad como una de las principales funciones sociales de la música (Frith, 1987: 140): los adolescentes usan la música como un vehículo para proyectar su yo interior al mundo.

La cultura popular marca la pertenencia generacional: para ser uno mismo entre los otros hay que ser y hacer como los otros, dicen los adolescentes. Esto significa conocer los mismos cantantes, ver las mismas emisiones televisivas, escuchar la misma música y mirar los mismos filmes. En su relación con la cultura popular, los jóvenes se definen a sí mismos. (Morduchowich, 2010: 71)

Ese potencial emocional de la música en los adolescentes puede ser de gran utilidad para la formación integral de los mismos. Además de ser una excelente herramienta para el aprendizaje desde diferentes ámbitos, proporciona una enorme ayuda en la búsqueda de la identidad a nivel personal y a nivel colectivo (Pujol, 2016) ya que facilita la socialización y proporciona diversos niveles de comunicación como lenguaje.

La mayoría de los jóvenes prefieren los hits populares de actualidad (Fox y Wince, 1975) y siguen involuntaria e inconscientemente los dictados de la industria de la música de consumo masivo en el momento de identificar y hacer efectivas sus preferencias de escucha musical. Esto convierte el objeto musical en un producto-artículo de consumo rápido y envuelto en un ropaje mediático que trata de generar influencias musicales y culturales entre los adolescentes, pues la música presente en el espacio informal en el que se desenvuelve el estudiante de educación secundaria nunca es “inocente”, sino que responde a estrategias de mercado para captar la atención de este público objetivo (Lorenzo, 2010).

De acuerdo con North y Hargreaves (2000), a medida que aumenta la difusión mediática y comercial de un determinado estilo musical, la influencia del estilo en la formación de preferencias del oyente es también mayor. Faure, Gustems y Gaus (2016) van aún más allá, y plantean la idea de que determinadas manipulaciones tímbricas podrían ejercer una gran influencia en nuestras identidades. Si bien está claramente estudiado que la música desempeña un rol como parte de muchos otros elementos culturales relacionados con la

experiencia individual, no existen estudios concretos sobre dicha manipulación sonora de las producciones discográficas que podría incidir de manera fundamental en este proceso entre el individuo y su adhesión musical relacionada con el proceso identitario. Por ello plantean una investigación que vincule modelos sonoros creados por la industria discográfica y sus efectos sobre las identidades adolescentes.

Es innegable la fuerza que representan hoy los medios de comunicación en la modelización musical, en particular, y la formación cultural, en general, de los ciudadanos. Aunque era algo esperado, los resultados de este trabajo confirman también que los estilos musicales de carácter culto fueron ampliamente rechazados por los participantes, principalmente aquellos anteriores al período clásico del siglo XVIII. (Lorenzo, 2010)

Frith (1987) considera que la primera razón por la que la gente disfruta de la música popular es porque da respuesta, justamente, a problemas de identidad. Vila (1996) plantea cómo la música popular explicaría la construcción de identidades sociales:

La música popular es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos que tales personas utilizarían en la construcción de sus identidades sociales. De esta manera, el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado ofrecen maneras de ser y de comportarse, y por el otro ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional. (Vila, 1996)

Vila sostiene que la identidad social sería el producto de la compleja interacción de narrativas acerca de nosotros y de los demás y que dichas narrativas se desarrollan mediante múltiples interrelaciones a través del tiempo. Y es en ese contexto en el que la música constituye un potente elemento cultural que en la multiplicidad de su producción intervendría activamente en la construcción de identidades sociales.

Según Marcet (2013), la música contribuye a satisfacer la construcción de la identidad de los sujetos ya que la identidad es un proceso narrativo en el que se percibe tanto el yo como el nosotros o los otros, y donde la música tiene significación; además sostiene que la fundamentación de identidades en la pertenencia a un género musical es una cuestión contemporánea.

Howard (2002) basa los rasgos que definen la identidad en los siguientes elementos: cognición social, interacción, bases sociales de la identidad, identidades cruzadas, identidades y espacio, luchas de identidad, politización de la psicología social de las identidades, deconstrucción de las identidades e identidades que vienen. Este autor sostiene que en las épocas actuales la identidad es seleccionada a través de toda una serie de factores, mientras que en tiempos pasados cuando las sociedades eran más estables, la identidad venía asignada.

Por otro lado, Boal (2004) afirma que los niños diferencian entre los contextos musicales extraescolares (familia y amigos), en los que mantienen relaciones sociales y emocionales significativas, y el contexto escolar (compañeros y profesores), más asociado a funciones cognitivas. De este modo, esa diferenciación contribuiría a un menor disfrute de la música en la escuela.

En esta misma línea, otros estudios inciden también en las diferentes influencias en las preferencias musicales de los adolescentes según los diferentes contextos (escuela, amigos, medios de comunicación...), llegando a la conclusión de que, mientras que la educación informal influye más en los estilos más consumidos por los adolescentes, la educación formal lo haría en aquellos estilos musicales menos consumidos (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Tampoco podemos eludir cómo han cambiado sustancialmente los modos de consumir música por parte de la juventud actual.

Basándose en la teoría de Maehr (1984) sobre la influencia del potencial en las relaciones en la motivación y logro de objetivos, Nelson y DeBacker (2008) llegan

a la conclusión de que, en gran medida, la motivación para aprender fluye de las buenas relaciones sociales y emocionales. Por todo ello podemos decir que el aprendizaje musical en esta etapa requiere la implicación del profesorado en una motivación especial en la actividad constructiva del alumnado.

Dado que los objetivos de la enseñanza musical en los centros escolares no se dirigen a una profesionalización, sino a proporcionar habilidades básicas para el desarrollo del alumnado, ofreciéndole oportunidades y medios para establecer una relación con los materiales sonoros, así como el uso consciente y crítico de los productos de la cultura, el concepto de educación musical y su didáctica debe ser constantemente revisado para que se adapte a las necesidades del alumnado. Si se pretende motivarle para que se exprese y comunique haciendo música, son fundamentales las aportaciones didáctico musicales que propicien el incremento de actividades relacionadas con la creatividad y el acento en el papel activo del educando. (Arriaga y Madariaga, 2011: 474)

En consecuencia, la Música como materia, no solamente tiene la función de la educación estrictamente musical, en torno a aspectos puramente musicales sino que también potencia la inteligencia emocional. Esta segunda función requiere respuestas por parte del profesorado que tenga en cuenta todas las implicaciones, los gustos y las maneras de consumir música de nuestros adolescentes (Oriola y Gustems, 2015).

El antropólogo A. Merriam (1964) diferenció diez tipos de funciones musicales: expresión emocional, placer estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, reforzar el cumplimiento de las normas sociales, validar instituciones sociales y rituales religiosos, contribuir a la estabilidad y a la continuidad de la cultura y contribuir a la integración social. El consumo y la manera de acceso a la música ha cambiado sustancialmente en los últimos tiempos, por lo que también ha propiciado un cambio en sus usos y funciones, que se han diversificado a la vez que ha generado mayores

posibilidades didácticas en torno a la música como materia en educación (Oriola y Gustems, 2015) .

En el plano educativo, y a pesar del enorme auge que tal y como hemos visto tiene la música en el plano de la formación identitaria en el período de la adolescencia y tal y como se ha demostrado en numerosos estudios, esta materia sigue sin ocupar un espacio relevante en el interés de los jóvenes. Una de las causas de dicha ausencia de interés podría derivar de la gran divergencia entre la música que escuchan dichos jóvenes y la que escuchan en sus respectivos centros educativos.

La importancia capital de la música en la vida y la identidad de muchos adolescentes parece desarrollarse más fuera de las aulas que dentro de ellas: la música en la escuela está desligada de la importancia de la música referida a las necesidades de los adolescentes. (Oriola y Gustems, 2015: 35)

La función educativa de la música se puede diversificar en una doble función: la de los aprendizajes estrictamente musicales como el lenguaje musical, interpretación instrumental o improvisación; y el uso de la misma como vehículo para desarrollar la inteligencia emocional y otros procesos relacionados con otros aprendizajes como la creatividad, la imaginación, el lenguaje y las matemáticas.

En definitiva, la música constituye un claro elemento identitario en la adolescencia, lo cual puede constituir un eficiente medio transmisor en la educación en la etapa de secundaria, no solo en el área de música, sino en la consecución de los objetivos que se pretenden conseguir en el resto de las competencias.

2.2.5. Recursos y acciones musicales en y para los centros

La etapa final de la adolescencia marcará los gustos y tendencias musicales de los futuros adultos inmersos en la sociedad (Oriola y Gustems, 2015). Este aspecto debe ser tenido en cuenta por los educadores musicales cuya labor, no solamente se remite a la enseñanza musical sino también a educar y desarrollar la capacidad crítica de los alumnos para poder enfrentarse a la enorme oferta musical de la que disponen gracias a los medios de difusión actuales.

Hoy en día la gran mayoría de música que escuchan los adolescentes se hace a través de los mass media dejando en un lugar residual la presencia de la música en directo. Para suplir este desequilibrio hace falta aumentar la asistencia a conciertos en vivo, para ello es recomendable conocer la oferta de conciertos didácticos, audiciones escolares, etc., que proponen auditorios y entidades culturales de las poblaciones donde vivimos. (Oriola y Gustems, 2015: 39)

Las actividades musicales promovidas por los educadores fuera del aula suelen resultar especialmente motivadoras, ya que implican el trabajo en equipo de todo un grupo y la toma de conciencia por parte del alumnado de que el esfuerzo tiene un objetivo concreto.

El repertorio de actividades puede ser variado y su organización más o menos compleja. Lo que puede ofrecer nuestra asignatura más allá de las cuatro paredes del aula es música hecha por el alumnado: instrumental, vocal, mixta, coreografiada, colaborativa en un proyecto interdisciplinario, etc. (Zaragozá, 2009: 300)

En este marco, la situación de cada centro de Educación Secundaria Obligatoria es bastante dispar y plantea múltiples diferencias respecto la concreción del decreto marco en que se inscribe la música. No obstante, existen algunas iniciativas externas, provenientes del ámbito privado y público, que promueven

la educación musical desde otros posicionamientos y representan un recurso complementario a la acción de los centros educativos. En este apartado se intentará hacer un listado de algunas de las acciones complementarias más cercanas a la realidad de la Educación Secundaria en Catalunya.

- Conciertos Didácticos: actividades en forma de audiciones en vivo. En Cataluña, dichas actividades se llevan a cabo, principalmente desde cuatro entidades: la *Fundació La Caixa*, *L'Auditori*, *El Gran Teatre del Liceu* y *El Palau de la Música Catalana* (Vinent y Gustems, 2014).
- “Cantània”/ “Com sona l’ESO”/ “DANSA ARA”: Actualmente existen numerosas propuestas extraescolares de carácter musical que ofrecen recursos y actividades diversas, tales como conciertos pedagógicos o espectáculos en las que los protagonistas son los propios alumnos, como por ejemplo “Cantània”, y que facilitan el trabajo colaborativo, tanto en el sí de cada centro, así como en su contacto con otros centros diferentes. Un ejemplo destacado de este tipo de proyectos es “Com sona l’ESO”, que reúne cada curso a varios institutos de la comunidad catalana y valenciana. Dicha actividad, que se viene realizando desde el año 2000, *consiste en unos encuentros cuyo principal objetivo es dar a conocer al ciudadano todo aquello que el profesorado de música, junto con su alumnado, trabaja en sus aulas* (Murillo, 2005). La idea surgió desde Catalunya y fue ideada por unos profesores del pueblo valenciano de Castelló de la Ribera que se venían reuniendo desde 1996 para organizar las jornadas o semanas culturales en Sant Jordi. La idea se extendió a la comunidad valenciana y se comenzó a llevar a cabo en Ontinyent. La experiencia consistía en vivir y compartir experiencias cantando y tocando juntos fuera de las aulas preparando a los alumnos para ser más críticos con el arte como elemento de relación social y multicultural. A partir del tercer encuentro se empezó a contar con la participación de músicos profesionales autóctonos, lo cual enriqueció enormemente el

proyecto.

Desde hace cinco años estos encuentros constituyen una vieja pero renovada visión de los conciertos escolares. Los encuentros pretenden fundamentalmente acercar la escuela a la ciudadanía y la ciudadanía a la escuela. Por unos días, los talleres didácticos, las conferencias, las demostraciones musicales de diferentes grupos escolares y un masivo concierto de clausura, donde actúan mil jóvenes al unísono, refuerzan la idea de que la música tiene un potencial educativo educativo que la administración sigue sin reconocer ni apoyar. (Murillo y Bravo, 2005)

- Trobada de Corals a Secundària. *La Trobada de Corals d'Educació Secundària és una activitat organitzada pel Servei d'Ordenació dels Ensenyaments de Règim Especial, el Servei d'Ordenació Curricular de l'Educació Secundària Obligatoria i el Batxillerat, i els Serveis Territorials/ Consorci d'Educació de Barcelona, amb la col·laboració d'una comissió de professorat de música de secundària, encapçalada pel Sr. Constantí Sotelo, fundador de la Trobada, i el Sr. Tome Janer.* Tiene como objetivos potenciar y difundir la educación musical que llevan a cabo los profesores y profesoras de música de Catalunya.
- Visitas a ensayos de orquesta: En este sentido cabe destacar la actividad ofrecida por la *Orquestra Sinfònica i Nacional de Catalunya (OBC)*:

El alumnado podrá asistir a una parte del ensayo de la Orquestra Sinfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya. Esta actividad consta de tres partes: treinta minutos de explicación inicial, cuarenta y cinco minutos aproximadamente de asistencia al ensayo y quince minutos de comentarios finales. Hay que tener en cuenta que el programa y la duración del ensayo se podrán modificar según el director y que no se puede garantizar la presencia de solistas y/o coros el día del ensayo.

- Recursos web como “Calaix de Música”:

Otros recursos que combinan música y texto tales como el karaoke, nos demuestran que trabajar ambos aspectos de manera interdisciplinar ayuda a mejorar la motivación de los alumnos y, por tanto, a mejorar el aprendizaje:

Es una manera de ganar recursos y competencia lectora. Permite comparar y comprobar las traducciones de las canciones, ver lo complicado que es sincronizar la música con la letra y pensar traducciones alternativas. (Jubany, 2010: 96).

El karaoke ha sido utilizado como recurso para un proyecto en un IES de Marbella para la mejora de objetivos de aprendizaje especialmente en la educación vocal, con el objetivo de detectar y diagnosticar aspectos relacionados con el lenguaje y de mejorar el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos porque desinhibe y refuerza positivamente el grado de autoestima y motivación (García Merino, 2011).

Los recursos para el área de música en los centros varían en función de su contexto social, especialmente en lo que se refiere a la sensibilización de cada colectivo con el fenómeno musical. También puede variar en función de las necesidades curriculares de cada centro, teniendo así, más o menos presencia en función de dichas necesidades. Por consiguiente, existen centros donde se crea un conjunto coral o conjuntos instrumentales, dependiendo también de la propia demanda del alumnado y la disponibilidad del profesorado.

En otros muchos casos la música actúa de modo transversal, relacionándose con el resto de las competencias y acciones de otras materias. Actualmente, contamos con una mayoría de centros en los que hay un solo especialista de música, o dos como mucho, lo cual propicia que éste se convierta en un profesor que conoce a todos o a la mayoría del alumnado de los centros.

Tal y como hemos visto en apartados anteriores, es evidente el enorme potencial

emocional que la música ejerce sobre los adolescentes, y así se ha puesto de manifiesto en los diferentes decretos de educación, veamos el de más reciente publicación, Decreto Oficial de la LOMCE en Catalunya, incluido en la Competencia nº 9, “Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d’enriquiment personal i social”:

Aquesta competència fa referència a la sensibilitat personal i estètica davant del fet artístic. L’experiència de gaudi, com a reacció amb el contacte de l’obra artística, transporta les persones tant cap a estats plaents, des del punt de vista emocional i sentimental, com cap a estats de gratificació intel·lectual, pel fet de captar i comprendre allò que ens comunica l’obra artística. (Decret 2015, d’Ordenació dels Ensenyaments de l’Educació Secundària Obligatoria)

Los pensamientos y decisiones del profesorado de música de secundaria son primordiales para mejorar la labor que realizan y requieren reflexión y preparación profundas (Torija, 2004).

Los diferentes perfiles formativos por los que se accede a la enseñanza de la música en la etapa de secundaria, la edad y desarrollo profesional de los profesores y su implicación emocional en la enseñanza, pueden ser determinantes a la hora de enfocar su práctica. Además son determinantes los contextos organizativo y curricular que estructuran el conocimiento y la acción de los profesores, pero también hemos de tener en cuenta que el conocimiento y la acción de los profesores podrán ir modelando los contextos en los que se mueven. (Torija, 2004)

Una de las actividades fundamentales para la materia de música es la sensibilización ante la audición musical. Si bien es cierto que nuestros alumnos dedican un buen número de horas a escuchar música, la realidad es que nuestra

labor consiste en enfocar a las audiciones de una manera atenta focalizándola en los diferentes aspectos tales como el ritmo, los instrumentos, la forma musical, la época, cinematografía, etc... (López, 2006). Podemos trabajar las audiciones en relación a muchos aspectos, tal y como hemos dicho anteriormente, pero es el aspecto emocional en el que incidiremos más para llevar a cabo nuestro proyecto.

Desde esa perspectiva emocional que tiene la materia es desde la que pensamos sería interesante promover un proyecto que pudiese entrar en directa colaboración con la materia de las lenguas y la lectura, que, a pesar de las numerosas horas y recursos que se les dedican, siguen siendo nuestro gran “caballo de batalla” en la educación.

El profesor de Música tiene, por su carácter itinerante, contacto con la mayoría del alumnado, en uno u otro momento, y con el resto del equipo docente. Ese contacto mayoritario, consideramos que puede favorecer los objetivos de un proyecto común donde la Música pueda intervenir directa y transversalmente gracias a su carácter multidimensional.

2.3. Música y lectura: relaciones y experiencias

Existen, tal y como veremos a continuación, estudios que demuestran la asociación entre ciertas habilidades auditivas utilizadas en el aprendizaje de la lectura y algunos elementos de la percepción musical que conducen a la idea de que la enseñanza de la música podría favorecer la adquisición de la lectura, especialmente en individuos que hubiesen desarrollado habilidades musicales antes de los 7 años (Rauscher y Hinton, 2011).

Del mismo modo se ha utilizado la música como recurso para el estudio de una segunda lengua reforzando el vocabulario, la fonética y la gramática. Cantar será el recurso más utilizado y, vinculado a las lenguas, podría potenciar las capacidades verbales. Y además se ha corroborado también una mejora en la cognición y procesamiento del espacio temporal y visual (Zatorre, Evans y Meyer, 1994).

En consecuencia, todos estos trabajos refuerzan la idea de los beneficios de la música para el desarrollo de las competencias básicas que se despliegan en el currículum educativo descrito anteriormente. La música es un arte complejo que requiere de la interacción de muchas competencias y para la que también se necesita otra perspectiva formativa (Gustems, Calderón y Calderón, 2016).

No obstante, a nosotros nos interesará centrarnos especialmente en el potencial de las emociones ejercido por la audición musical. Puesto que es a través de dicho potencial desde el cual consideramos posible generar las actividades que nos permitirán desarrollar nuestro proyecto, encaminado a potenciar estados que permitan el goce de la lectura y, por consiguiente, un fomento de la motivación hacia ella, en ocasiones ligeramente olvidado a favor únicamente de los resultados educativos.

2.3.1. Música y lenguaje: antecedentes y estudios

Hay numerosos estudios que han examinado la relación entre la música, la lectura y el lenguaje, especialmente dedicados a los aspectos cognitivos y neurológicos que formarían el substrato común entre ambos lenguajes. Como punto de partida debemos plantear, como mínimo, tres posicionamientos al respecto: los que piensan que la música es un tipo de lenguaje (el caso de Spencer, 1972); los que piensan que la música es un fenómeno amplio que incluiría al lenguaje como una de sus manifestaciones (siguiendo a Darwin y en la actualidad, Fenk-Oczlon y Fenk, 2009), y en tiempos más recientes, los que plantean que música y lenguaje comparten estructuras aunque también se distinguen en otras, el caso de Mithen, 2007 y sus SSIRH⁴.

La relación entre lenguaje y música no sólo se reduce a la actividad cortical en regiones similares del cerebro, sino que también se manifiesta como una influencia en la manera en que ocurre el procesamiento de información lingüística y musical (Arenas, Silva y Galicia, 2010). Si entramos más en detalle sobre las investigaciones de las últimas décadas, vemos que Atterbury (1985) encontró que entre los 7 y los 9 años de edad, los malos lectores se veían perjudicados en la discriminación tonal. Barwick et al. (1989) comprobaron que las capacidades de la memoria tonal y análisis de acordes estaban relacionados con las habilidades lectoras en niños de 7 a 10 años de edad. Lamb y Gregory (1993) concluyeron que la discriminación de tono se relaciona con la conciencia fonológica en los niños de 4 y 5 años de edad.

En cambio, parece ser que la relación entre el ritmo musical y la lectura es menos clara. Atterbury (1985) encontró que los malos lectores se veían perjudicados en las tareas de producción de ritmo, pero no en su discriminación. Según este autor, la melodía y la armonía se relacionan con más fuerza con la conciencia fonológica y la lectura. Aunque estudios posteriores inciden en la conciencia

⁴ Stands for Shared Syntactic Integration Resource Hypothesis (neural processing).

rítmica en relación a las lenguas en edades muy tempranas: “El lenguaje oral comienza a formar la conciencia rítmica, con cinco meses, los bebés pueden distinguir los ritmos de su lengua materna de los de lenguas extranjeras” Nazzi, Jusczyk y Johnson (2000: 7).

Además se ha demostrado que los adultos que recibieron formación musical antes de los 12 años tienen mejor memoria para las palabras habladas que los que no recibieron dicha formación. Ello demuestra que el entrenamiento musical durante la infancia puede tener efectos positivos a largo plazo sobre la memoria verbal (Chan, Ho y Cheung, 1998). Otros estudios intentan explicar algunos paralelismos entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical. Por ejemplo, Krumhansl lo hará analizando la sonata de piano de W.A.Mozart K. 282 y examinando los aspectos de la música que pueden ser análogos al discurso. Esta autora muestra como, tanto la música como el discurso, consisten en unidades que tienen un principio y un final bien definidos. Los temas se introducen y desarrollan dentro de estas unidades. Señales acústicas como las pausas, líneas melódicas, tensión dinámica y patrones rítmicos, sirven para definir estas unidades y poner de relieve ciertos elementos dentro de ellos (Krumhansl, 1996).

Del mismo modo que para entender la comprensión del lenguaje necesitamos identificar un nivel fonológico y las reglas por las que se combinan los sonidos que componen un lenguaje, para entender la percepción y comprensión de una pieza musical es necesario delimitar las reglas de combinación de sonidos que determinan la manera en que percibimos y recordamos una melodía.

Como ocurre con el lenguaje, parece que las características acústicas de los sonidos aislados no son las que determinan la percepción y el recuerdo de una pieza musical. El contexto global de un segmento musical específico influye incluso en cómo se perciben sus sonidos aislados. Este contexto global en la música parece definirse por el contorno y la tonalidad de la pieza musical (Gómez-Ariza et al. 2000). Estos dos factores parecen determinar la relación

entre sonidos y su progresión a lo largo de la melodía.

Además, podemos definir un nivel de representación sintáctico del sistema de reglas que organiza el conjunto de notas y acordes que compone un fragmento musical. El patrón rítmico en combinación con la estructura tonal parecen jugar un papel importante en el agrupamiento y segregación de segmentos musicales (Gómez-Ariza et al. 2000). Se observa, así, un paralelismo entre las estructuras gramaticales verbales y las musicales. Estudios como los de Deutsch y Feroe (1981) o los de Lerdahl y Jackendoff (1983) constituyen intentos importantes de sistematizar las reglas de composición de la música enfatizando su estructura jerárquica.

Por otro lado, elementos como la tonalidad y otros factores expresivos tales como el tempo, matices, etc. se asimilarían al aspecto semántico de la música. Bharucha (1994) y Mandler (1984) intentan explicar cómo se generan estas expectativas musicales y cómo su ruptura hace que se transmitan distintos estados emocionales. Las características estructurales del lenguaje aparecen también en la música: la importancia de la frase como unidad de procesamiento, o los fenómenos de agrupamiento y segmentación parecen ser similares en los procesos de comprensión y reconocimiento de música y lenguaje (Gómez-Ariza et al. 2000).

Otros análisis (Igoa, 2010) defienden que, si bien la música y el lenguaje comparten propiedades comunes en elementos esenciales, también difieren en las funciones y medios que utilizan. Es decir, ambas compartirían un medio “acústico” a través del cual se expresan y la capacidad combinatoria infinita que les dota de su gran poder expresivo, pero se diferenciarían en el uso que cada una de ellas haría de sus recursos: mientras que la música estaría al servicio de las experiencias emotivas, el lenguaje emplearía sus recursos para la elaboración y comunicación de mensajes con estructuras proposicionales.

Borregales (2005) defiende que, tanto la música como el lenguaje son dos tipos de comunicación que comparten muchas características en cuanto a estructura y organización; y lo hace mediante el análisis sintáctico-descriptivo del segundo movimiento del concierto en La Mayor para Corno di Bassetto y Orquesta, de W. A. Mozart, llegando a la conclusión de que el valor del discurso musical es potencial portador de cualidades lingüísticas.

Así pues, los expertos en cognición musical hablan de conocimientos inconscientes, de esquemas y presupuestos estructurales, esquemas melódicos previos a la audición musical y que propician que el oyente codifique los discursos como si ya los conociera. La cognición musical consiste en un proceso en el cual las ondas sonoras a través del nervio auditivo, envían impulsos nerviosos al cerebro que agrupa según la altura, timbre e intensidad del sonido.

Para que se produzca una representación mental simbólica individualizada es imprescindible que exista previamente una memoria auditiva que contenga acontecimientos sonoros anteriores en un individuo (Bregman, 1990). Sin embargo, la percepción auditiva no acaba siempre en la cognición; existen dos maneras de procesar y organizar la información por parte del individuo: la analítica o reflexiva, y la impulsiva. Despina (1994) describió dicha diferenciación centrándose en la especialización del hemisferio cerebral vinculado a las diferentes actividades musicales: las más analíticas en el hemisferio izquierdo, y las más globales en el hemisferio derecho.

Más allá del aspecto estructural, hay otros trabajos que se centran en las características neurofisiológicas poniendo de manifiesto que hay algunos aspectos compartidos entre música y habla en el procesamiento verbal, aunque este podría ser interferido por la presentación de la música instrumental.

Respecto al procesamiento cerebral del lenguaje, gracias a las técnicas de análisis electromagnético aplicadas en estas últimas décadas, sabemos que los niños, a diferencia de los adultos, procesan la música en el mismo hemisferio que el

lenguaje. Los datos actuales indican que los chicos entre los 5 y 10 años de edad procesan los aspectos sintácticos de la música y del lenguaje predominantemente en el mismo hemisferio (el izquierdo), y que las niñas procesan la música más bilateralmente, tal como procesan el lenguaje. Este hallazgo podría apoyar la idea de un origen común de la música y lenguaje en el cerebro humano (Koelsch et al., 2003).

Las activaciones de las funciones del lenguaje tienen una mayor preponderancia en el hemisferio izquierdo en varones, y más bilateral en las mujeres.... Similares diferencias de género se han reportado para los niños en los paradigmas de escucha dicótica, y la prevalencia mayor de varios trastornos del lenguaje en los niños respecto a las niñas se ha tomado para reflejar una mayor asimetría de las funciones del lenguaje en el cerebro masculino. (Koelsch et al, 2003)

Otros estudios se centran también en las conexiones entre el lenguaje oral y los idiomas:

En el discurso oral, los adultos normalmente perciben los contrastes de consonantes nativas más fácilmente que los contrastes extranjeros debido a su tendencia a asimilar sonidos extraños en las categorías de percepción de su idioma nativo. Por el contrario, la percepción de los contrastes de consonantes nativas y extranjeras en los bebés es equivalente hasta unos 10 a 12 meses de edad, cuando las categorías consonantes nativas comienzan a emerger. (Hannon y Trehub, 2005)

Un estudio en la Universidad de Northwestern en Evanston (EEUU) demuestra que la formación musical podría fomentar la adquisición y desarrollo del lenguaje al poner en funcionamiento tareas multisensoriales. El proceso multisensorial del sistema nervioso comienza en el cerebro posterior o tronco cerebral, una parte evolutivamente antigua del cerebro que antes se creía relativamente

inmodificable. Según dichos investigadores, los músicos tienen un sistema neural especializado en el procesamiento de la visión y el sonido en el tronco cerebral, la puerta de entrada neural al cerebro. Gracias a ese procesamiento común de música y discurso la formación musical podría ayudar a los niños a desarrollar habilidades de lectura y escritura (Nussachia, 2007).

Gracias a los estudios basados en la neuroimagen podemos comprobar la participación de un buen número de áreas cerebrales comunes en la percepción de la música y el lenguaje. Sin pretender establecer una lista exhaustiva, aunque suficientemente ilustrativa de la comunión de recursos, destacamos la respuesta similar de las regiones 41 y 42 de la corteza auditiva primaria en la escucha musical y del habla... (García, Del Olmo y Gutiérrez, 2014)

Otro aspecto común entre música y lenguaje es la relación entre la percepción y conciencia fonológica y la música, por lo que se sugiere que pueden compartir algunos de los mismos mecanismos auditivos. La conciencia fonológica y la capacidad de percepción de la música podrían considerarse como habilidades asociadas y necesarias para la lectura: “Recent studies have confirmed that having musical skills predicts the reading abilities of children in their first language” (Anvari et al., 2002).

Asimismo en el ámbito melódico del lenguaje, cabe destacar los estudios de Font y Cantero destinados a analizar los aspectos melódicos y comunicativos de la lengua castellana y catalana (Font y Cantero, 2008).

Otros paralelismos entre música y lenguaje fueron también estudiados desde aspectos sociológicos de la música y el lenguaje, a partir del análisis de las evoluciones de las sociedades humanas, encontrándose una íntima coordinación entre unidades de acción y cognición humanas y el desarrollo y coevolución de la lengua; en palabras de Fenk-Oczlon (2009), “*Musilanguage*”; es decir en la creación de los diferentes idiomas.

El canto es una de las prácticas preferentes que vinculan música y lenguaje oral. Desde el punto de vista neuroevolutivo, cantar, en el sentido más amplio de la palabra, es la forma más original de música, y ello significa que la funcionalidad de cualquier mecanismo involucrado en la programación y el control de las unidades de entonación se verá reflejado, tanto en el lenguaje como en la música (Fenk-Oczlon, 2009).

Algunos trabajos empíricos muestran que los rasgos lingüísticos característicos se pueden encontrar en los correspondientes estilos musicales. Otros estudios han comparado diferentes lenguas y su relación con la música, de modo que a menudo, podemos relacionar los estilos musicales y los correspondientes dialectos de una misma lengua (Mcgowan y Levitt, 2011) o incluso lenguas distintas (Patel, Iversen y Rosenberg 2006). Patel y sus colegas aplicaron los métodos basados en las relaciones entre el discurso y la música inglesa y francesa.

El interés por este tema ha llevado a algunos investigadores a examinar la idea general de que el procesamiento de la información temporal es más preciso en los músicos que en los que no lo son (Rammsayer, 2006) e incluso a comparar la música y el lenguaje entre animales y humanos para llegar a la conclusión de que hay fuertes conexiones entre el lenguaje y la música, tanto en el cerebro humano actual como en sus propias raíces (Jackendoff, 2008).

En resumen, son múltiples las investigaciones que en estas últimas décadas se han llevado a cabo para vincular ambos campos de conocimiento. La profusión y variedad de técnicas utilizadas en dichos estudios plantean un interés creciente en las comunidades académicas internacionales, de modo que la actualización en este terreno resulta fundamental para establecer un marco teórico consistente y clarificador. Las conclusiones en el momento actual permiten sustentar las profundas interrelaciones entre la música y el lenguaje, aunque para un mapa conceptual completo se requerirá completar algunos espacios teóricos que aún no han sido abordados.

2.3.2. Música y lectura: apuntes interdisciplinarios para la motivación a la lectura y el desarrollo de hábitos y perfiles lectores

De las profundas interrelaciones entre la Música y el lenguaje podemos deducir también una estrecha vinculación entre la Música y la lectura, no solamente porque ambas constituyen un lenguaje, sino también porque ambas requieren una cierta disposición a la reflexión y a la intromisión personal. No obstante, ¿está reflejada dicha vinculación entre música y lectura, y lectura y música en nuestra educación actual?

Generalmente, la realidad es que nuestro sistema educativo conserva fielmente la diferenciación entre las diversas materias, empezando por la separación entre lo científico y lo humanístico y las enseñanzas artísticas. A menudo, una separación que se traduce en orientaciones dirigidas más a las condiciones que a las vocaciones. No entraremos en esos detalles porque no son objeto de nuestro trabajo.

Sin embargo, sí podemos decir que en nuestra organización curricular la Música queda claramente independizada del resto de las materias. Ello provoca que los mismos educadores de Música podamos relacionarnos con el resto de profesores del resto de materias y, por supuesto, con los propios objetivos que persiguen, aunque no siempre es fácil, puesto que requiere una implicación y voluntad de los profesores. Y, como ya hemos dicho anteriormente, consideramos que la alianza entre Música y lectura constituye un valor con un enorme poder para la consecución de nuestros objetivos pedagógicos.

Desde este punto de vista consideramos que la elección de determinadas y diversas músicas podría ayudarnos a saber cuál es el efecto que unas u otras producen en aspectos clave tales como la concentración o la predisposición a momentos que faciliten la percepción de las emociones, precisamente por el enorme potencial que, en este sentido, y como hemos explicado, posee la música. De este modo, se trataría de ver cuál es la capacidad catalizadora de

determinadas músicas para crear determinados estados que puedan beneficiar especialmente la vertiente de la motivación en la actividad de la lectura.

Butzlaff (2000) contempla varias razones para plantear que el aprendizaje de la música puede ayudar a los niños a adquirir habilidades para la lectura, tales como: el hecho de que ambas lecturas, la musical y la lingüística, sean de izquierda a derecha; la habilidad de las destrezas fonológicas que se requiere en lectura; el aprendizaje de las letras de canciones, así como el grado de responsabilidad que es imprescindible en la práctica musical instrumental, una responsabilidad que podría trasladarse a la responsabilidad académica de la lectura.

Pastor (2008) planteaba algunos paralelismos entre música y lenguaje a partir de cuatro ejes procedimentales principales: percepción auditiva/comprensión oral, percepción visual-lectora/comprensión escrita, expresión directa/oral y expresión pensada/escrita. Dentro de estos cuatro ejes se incluye la capacidad de leer, ya sea textos o partituras, en voz alta o interiormente.

La influencia de las actividades musicales en el desarrollo de los ámbitos lingüísticos y cognitivos parece estar más clara que respecto a otros campos como el espacio temporal (Galicia, 2006). En este sentido, la práctica musical en grupo (vocal o instrumental) desarrolla el valor del compromiso y la responsabilidad, que indirectamente afectan al rendimiento académico general. Se ha hallado una correlación positiva y significativa entre los alumnos que estudian y practican música y sus resultados académicos en lectura, aunque no se conoce si uno es causa del otro o viceversa (Butzlaff, 2000). La práctica de la lectura, ya sea musical o de texto, se ve favorecida y promovida por la práctica de la lectura musical: ambos lenguajes emplean códigos escritos y la discriminación visual de cada uno puede enriquecer, promover, acelerar el proceso de discriminación visual del otro código (Butzlaff, 2000). La música tiene relación positiva con la habilidad lectora y las clases de música promueven la habilidad de decodificar señales prosódicas en el habla (Schellenberg, 2004).

Respecto a la estimulación y desarrollo de la memoria lingüística, la educación musical provoca un entrenamiento auditivo que puede favorecer la práctica fonética de una lengua (Douglas y Willats, 1994). Mucha gente encuentra más fácil recordar canciones que recordar prosa, y algunos materiales verbales (como las tablas de multiplicar o los poemas épicos antiguos), se recuerdan mejor si se aprenden mediante una melodía. Por tanto, la música puede proporcionar una estructura estable donde la información verbal quede fuertemente asociada (Gómez-Ariza et al, 2000). La memoria sensorial auditiva (o *ecoica*) opera de manera semejante a la memoria sensorial visual. Sin embargo, una característica específica de la memoria ecoica es que es algo más duradera de retención que la información visual, pudiendo superar los tres segundos, frente a menos de uno de la memoria visual (Turvey, 1973).

Otro campo de acción entre la lectura y la música es el de los productos audiovisuales. En este sentido la creación, diseño y edición de pequeños productos audiovisuales donde plasmar la obra de autores literarios permitiría un acercamiento a su obra mediante la lectura y la selección de elementos sonoros, voces, y músicas adecuadas que ambientasen y contextualizasen la vida del personaje, sería un elemento de motivación añadido a dicho trabajo (Durán y Sánchez, 2012). El uso adecuado de la música como recurso de ambientación de los textos literarios incluidos en el software educativo para adolescentes, por ejemplo, promueve un marco facilitador de la comprensión de los textos (Neiret, 2008). En un sentido parecido, podemos plantearnos la ambientación y las decisiones sonoras sobre algún texto teatral (ej. Hamlet); podemos observar qué músicas aparecen citadas en el texto, como puede ser su voz, y las voces de los demás, obligando a leer e imaginar el sonido resultante (Johnson, 2005).

Es interesante la idea de la importancia del uso de melodías sin palabras en proyectos donde se quiera explorar la creación de atmósferas para la lectura. La diferencia funcional entre el lado izquierdo y derecho con respecto a la música y al discurso verbal del cerebro puede demostrarse:

Music and speech are presented separately, each on opposite sides of the brain. In spite of the congruence between them, as in many brain functions, linguistic input is processed mainly in the left brain, while music is processed in the right brain. This distribution is mainly known for dividing between senses and logic; and less between music and words. When certain words are directly associated with feelings, as in composed or non-composed songs, the right side of the brain is activated. This is despite the fact that the focus of the left brain is processing verbal stimuli. The difference between the left and right sides of the brain can be demonstrated in a few ways.

[...] It is possible to anesthetize one side of the brain, and leave the other in a normal state of awareness. By injecting anesthesia into the left vein in the head, the left brain is put to sleep and the person cannot speak, but is able to sing. However, by injecting anesthesia into the right brain, the subject will not be able to sing, but is able to speak normally. (Sabar, 2007: 14)

Por otra parte, los rápidos avances tecnológicos y su uso masivo por parte de los adolescentes deben ser tenidos en cuenta por la docencia actual a la hora de promover actividades lectoras vinculadas a la música. Los adolescentes son claros seguidores (fans) de sus grupos y cantantes preferidos. La creación de un blog, la emisión de programas o presentaciones para dar a conocer sus piezas son un elemento de la motivación (Register, 2004), además de un proceso de trabajo que combina metodologías de trabajo individual con trabajo cooperativo, herramienta necesaria para fomentar la lectura de mensajes para la elaboración de los trabajos como objetivo.

2.3.3. La música en la lectura y la lectura en la música

Como ya hemos apuntado en la introducción, las conexiones entre la literatura y la música son innumerables y de enorme vinculación con la filosofía. Unas conexiones, a menudo, con un sustrato rodeado de interesantes polémicas que han ido surgiendo en las diferentes etapas históricas.

La pugna histórica entre la música y el texto, el debate entre lo que dice y no dice la música, la dialéctica entre palabras y música, ha estado presente a lo largo de todo el proceso estético de la Historia de la Música, desde la Antigüedad hasta nuestros días.

El humanista Settembrini declara en *La montaña mágica* de Mann:

La música es inapreciable como medio supremo de provocar el entusiasmo, como fuerza que nos arrastra hacia delante y hasta lo alto, cuando encuentra un espíritu ya preparado para sus efectos. Pero la literatura debe haberla precedido. La música sola no hace avanzar el mundo. La música es peligrosa. (Mann, 2009: 153).

Mann habla de la música asociada a Eros, al mar, al éxtasis, de una manera ambivalente. Esta dualidad se pondrá de manifiesto en los personajes de Settembrini y en el del joven Kestor de *La montaña mágica*.

Settembrini, un humanista burgués orgulloso de la ciencia mecánica y del progreso, encarna los prejuicios de Mann con la música. La música, dice –es como el mar, parece movimiento pero no cambia nunca ni cambia el mundo. La música es peligrosa-. Kestor, en cambio, representa el espíritu de la música. Se siente inundado por la música que escucha cada noche y lo identifica con su relación con el erotismo. Se produce así, la identificación entre Eros y Música. La música lo arrastra a la pérdida de control.

También ha sido objeto de discusión la ética, la moralidad en música, lo que debe y no debe expresar y sus efectos. Los grandes gobiernos desde la

Antigüedad, hasta Hitler y Stalin, pasando por las monarquías absolutistas del período barroco, utilizaron el arte en general, y la música en particular, para afianzar, demostrar y hacer alarde de poder mediante la capacidad de atracción que ésta, la música, ejercía sobre el pueblo.

Platón consideraba imprescindible el sometimiento de la música al texto: “es preciso que la armonía y el ritmo, por su parte, correspondan a las palabras”, no creía conveniente el uso de armonías lastimeras para los guerreros.

En la Edad Media el ritmo estaba supeditado a la palabra, por razones éticas y religiosas. La evolución de los tropos y la introducción de las lenguas vernáculas en la polifonía de finales de la Edad Media y principios del Renacimiento que dio lugar a formas como los motetes en diferentes lenguas fueron, entre otros, objeto de represión en las conclusiones del Concilio de Trento (1545-1563).

Monteverdi, compositor a caballo entre las ideas renacentistas que dirigen su mirada al mundo grecolatino y el barroco que se avecina lleno de contrastes y emociones transferidas a los instantes y a los personajes, pondrá de manifiesto la importancia del teatro con la creación de la *opera in musica Orfeo*, espectáculo en que se comienza a desarrollar un interesante diálogo entre el desarrollo de la música y el texto para explicar el drama. De este modo, la ópera y el teatro se convertirán en el vehículo social más importante del período del barroco.

Monteverdi introdujo las nuevas ideas que él denominaba *seconda prattica*, defendiéndose de los ataques a que fue sometido acusándole de sobrepasar los límites de la polifonía equilibrada, que eran objetivo de la polifonía renacentista. Esta nueva manera según la cual “las palabras son dueñas de la armonía, no esclavas”, permitía expresar las líneas emocionales del texto.

Como consecuencia de las “*Querelles*” (la de los ramistas y lullistas, la de los *Bouffons* y *antibouffons* y la de los *gluckistas* y *piccinistas*) se cuestionó entre otras cosas la relación entre la música y la poesía. Así pues, se otorgaba la primacía a la poesía y un papel más secundario a la música.

Para Rousseau, música y poesía tenían una misma finalidad: expresar con la voz los sentimientos y los afectos del espíritu. La música contiene el acento, la cantidad de sílabas, la prosodia. Así pues, la música variará según se trate de una lengua u otra, de un pueblo y de otro. Idea que irá confirmando, posteriormente, al Romanticismo, el concepto de los nacionalismos musicales. Conectar la música con la poesía es sólo posible gracias al origen del lenguaje. (Polo, 2010: 59)

Con la llegada de las ideas de la Ilustración se produce un intento de fusión de las artes, que será el precedente de la entrada de la música programática a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Ésta pondrá de manifiesto el reconocimiento del valor expresivo de la música.

Herder, pensador clave como precedente del Romanticismo, había unido música, palabra y danza como manifestación más sublime de la esencia del hombre. Kant, por su parte, concedía a la poesía un papel por encima de la música, idea que contribuirá también a la música programática en pleno Romanticismo. Para Schiller la música es reconocida como un arte puro, sublime y autónomo. Schopenhauer afirma que la música tiene tanto poder sobre el espíritu del hombre, que puede ser equiparada a una lengua universal pero con una claridad y elocuencia que supera a todas las lenguas de la tierra.

La música, que trasciende de las ideas y es por completo independiente del mundo fenomenal y aun le ignora en absoluto, podría subsistir, en cierto modo, aun cuando el mundo no existiese; lo que no se puede afirmar de las demás artes... Por consiguiente, la música no es, en modo alguno, la copia de las Ideas, sino de la voluntad misma. (Schopenhauer, 2003, Libro tercero LII: 264)

No es de extrañar, pues, que durante el Romanticismo la música entrase en estrecho contacto con la literatura de un modo u otro, de igual a igual, contacto que evolucionaría de diferentes maneras ya a finales del XIX hasta la actualidad.

Esas maneras diferentes de relacionarse entre literatura y música han estado, por tanto, presentes, a lo largo de la evolución histórica de ambos lenguajes artísticos. También la mirada de los músicos hacia la literatura ha variado, incluso en un mismo período, dependiendo también de la propia e individual visión de los compositores con respecto al mundo.

Según el punto de vista de Benjamin serían equiparables los efectos de las palabras a los de la música, puesto que la comunicabilidad de contenidos espirituales estaría presente en ambas por igual. La palabra, por tanto, no sería el único medio para expresar contenidos espirituales.

Desde nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta las bondades de la relación entre ambas, podríamos extraer mucho más rendimiento en nuestros esfuerzos para motivar a nuestros adolescentes. Numerosos estudios, como el de Douglas Fisher (2001), han intentado ver si la música puede tener beneficios en los resultados de los alumnos a la hora de estudiar lenguas, llegando a la conclusión de que solamente una buena y cuidadosa selección por parte de los profesores a la hora de escoger la música aplicada a la enseñanza, puede obtener resultados positivos. Así pues, es evidente que es imprescindible la intervención de los especialistas en música para poder conseguir las propuestas de mejora.

Perhaps the most important lesson learned from this study was the ways in which teachers infused music into their literacy instruction. The two teachers who used music in their classroom did so as part of their overall literacy effort. The songs they selected were, by and large, based on the curriculum themes or language structures being taught. The music complemented the instruction rather than detracted from it. It seems reasonable to suggest that the addition of music to a classroom must be planned. It is unclear if the addition of music to language arts instruction that is not tied thematically or developmentally would positively impact student achievement. (Fisher, 2001: 47)

Uno de los temas que nos interesan, y del cuál tenemos constancia, son estudios que avalan las vinculaciones entre el consumo literario y el consumo musical de los jóvenes.

Santos Martínez (2003) estudia la relación entre los gustos musicales de nuestros adolescentes y los relaciona con sus hábitos de vida así como con sus relaciones sociales familiares y de amigos. Entre los hábitos que relaciona, tales como el consumo de tabaco, alcohol u otras drogas, y las prácticas deportivas, destacan también el gusto por el cine y por la lectura. Llega a la conclusión, entre otras, de que el gusto por la música clásica de los jóvenes está muy relacionado con el gusto musical de sus padres y amigos, de que la tolerancia a la música clásica es mayor en aquellos que han recibido formación musical, y de que el gusto por la lectura favorece la valoración de la música clásica y del jazz, el flamenco, el folk y la música étnica.

Finalmente, debemos añadir que al relacionar todos estos hábitos (los de consumo de sustancias nocivas y los del gusto por el cine, la lectura y la práctica deportiva) con los gustos musicales de los chicos hemos observado que, contra lo que pudiera parecer, no hay una asociación clara, prácticamente en ningún caso. Tan sólo aparece una fuerte relación entre el gusto por la lectura y el gusto por la música clásica y otras minoritarias como el jazz, el flamenco, la música étnica y el folk. (Santos, 2003: 61-62)

Por otro lado, otros estudios, como el de De Vicente (2008) han planteado propuestas que vinculen la formación lecto-literaria del alumnado y la formación musical, teniendo en cuenta la evidente relación que la Música y la Literatura han tenido a lo largo de la historia en innumerables producciones artísticas. Dicha propuesta plantea la creación de unos objetivos que favorezcan la interdisciplinariedad mediante las “lecturas musicales” y “audiciones literarias” fomentando así la motivación de los jóvenes.

El estudio en el aula de Literatura de ciertas obras musicales relacionadas con el texto literario favorece el entendimiento y comprensión del mismo. Ya se trate de composiciones musicales que han tomado un referente literario para su creación o de composiciones que, por el contrario, han sido objeto de reelaboración por alguna obra literaria, la conexión temática o estructural proporciona al alumnado valiosas claves que amplían y enriquecen el significado de la obra literaria trabajada. (De Vicente, 2008: 247)

Algunos educadores (Casals, Vilar y Ayats, 2008), además de llevar a cabo un proyecto interdisciplinar de música y lengua, reivindican una escuela más interdisciplinaria y reclaman la presencia del especialista de música, más allá de su ámbito, en el ámbito de la universidad.

2.3.4. La perspectiva emocional de la música y sus posibles aplicaciones en el aprendizaje y en la competencia lectora

Tal y como hemos explicado en el apartado 2.3.3, las vinculaciones entre Música y Literatura a lo largo de la historia han estado presentes en mayor o menor medida según los diferentes períodos. Precisamente dicha vinculación tiene mucho que ver con la perspectiva emocional de la Música y el énfasis que dicha perspectiva se le ha concedido según las épocas. Así pues, Platón (Siglo IV a. C.) pensaba que la Música servía para educar el alma y que los diferentes modos podrían afectar de manera distinta a las personas. Así pues, determinados modos deberían ser eliminados porque incitarían a la pereza, mientras que otros, como el lidio y el jónico inducirían a la relajación, por lo que no serían aptos para los guerreros. Partiendo de esta idea de la influencia de la música en la conducta humana, discípulos de Platón como Aristóteles y Aristóxeno expusieron la teoría del *ethos*, según la cual cada modo o escala musical se correspondería con diferentes estados anímicos que podrían cambiar el carácter de las personas.

En la Edad Media, los filósofos adoptaron los modos eclesiásticos partiendo de

los antiguos griegos y atribuyeron un carácter moral a cada uno de ellos. El Humanismo renacentista continuó en la misma línea, conduciendo las emociones a la búsqueda del equilibrio en las combinaciones sonoras. La teoría de los afectos barroca consideraba que el lenguaje de la música podía adaptarse a la palabra, potenciando el sentido emocional del contenido argumental utilizando recursos musicales diversos artificiosos y ornamentales.

Durante el Clasicismo se retorna a la búsqueda del equilibrio y serenidad en la naturaleza buscando conmover al oyente mediante la sencillez y la claridad en las estructuras musicales y abandonando la artificiosidad del Barroco. No obstante, será en el período romántico cuando los filósofos observarán la Música como el arte más idóneo para expresar todo tipo de emociones que no pueden expresarse con palabras. En este mismo período comienzan a crearse las primeras polémicas referentes a las teorías relacionadas con las emociones y la música, como veremos más adelante.

Hacia finales del siglo XIX y durante el siglo XX algunas tendencias como el Positivismo, dejarían de analizar los aspectos emocionales de la música para centrarse en otros aspectos más academicistas a través de un profundo análisis de las estructuras musicales.

Sin embargo, a finales del siglo XX se vuelve a plantear un intenso debate sobre si la música, además de expresar emociones por sí mismas, también puede producir emociones en los oyentes (Oriola y Gustems, 2016). De este modo, se observa una doble función de la música: música como medio para expresar emociones o música como medio para inducirlas (Gabrielsson, 2002).

Las diversas teorías que se generaron como consecuencia de dicho debate sobre lo que expresa o no expresa la música nos resultarán de bastante utilidad con el objeto de investigar, en nuestro caso, de qué manera la música podría crear estados emocionales aptos u óptimos para la lectura.

La teoría *cognitiva* de la música (Kivy, 1989) consiste en la idea de que las

emociones percibidas en los oyentes se corresponden con el reconocimiento que dichos oyentes hacen de determinadas emociones. Por lo tanto, no hablaríamos de melodías “tristes” o “alegres”, sino de que las características de estas melodías constituirían un símbolo para reconocer dichas emociones. Es decir, la música imitaría emociones humanas que nosotros reconoceríamos. Numerosos autores consideraron a Hanslick (1854), ya en el período del Romanticismo, como precursor de la teoría cognitiva de la música. Este crítico y musicólogo del siglo XIX fue el defensor del formalismo musical, según el cual, la música no podría expresar nada más que ideas musicales. Por ello solo podría entenderse a través de los elementos musicales que la forman.

La teoría *semiótica* establece analogías estructurales entre el lenguaje musical (contenido emocional) y el lenguaje verbal (contenido conceptual) y define la música como un lenguaje de signos que expresan mensajes emocionales (Cooke, 1959). Analizando piezas vocales llega a algunas conclusiones: por ejemplo, que una segunda menor descendente que resuelve en la tónica puede transmitir sensación de angustia, mientras que una tercera mayor transmitiría alegría o concordia.

La teoría de la *expectación* sostiene que la estructura de la música genera expectativas en los oyentes que, si se cumplen, producirían un determinado grado de placer, mientras que si no, no siempre tendrían porqué generar respuestas negativas (Meyer, 1956). Más allá de esta idea, Berlyner (1971) considera que al escuchar la música y valorarla entran en juego varios factores: la complejidad, la familiaridad y la novedad. Por ese motivo, cuando escuchamos música desconocida para nosotros el placer que sentimos es menor, pero cuando esa misma música nos resulta demasiado conocida y no nos aporta ninguna novedad, dicho placer disminuirá.

En esta misma línea, Huron (2006) elaboró la teoría ITPRA, nombre cuyas iniciales designan los cinco componentes que producen una respuesta afectiva cuando se escucha música: *Imaginación*, con la que predeciríamos lo que pasará;

Tensión, cuando la expectación del acontecimiento es inminente; *Predicción*, que, dependiendo de nuestras expectativas nos puede generar placer o decepción; *Respuesta*, nuestra valoración de dicho placer o decepción generados, y *Evaluación*, es decir, la valoración general de todo el acontecimiento y todas sus consecuencias.

La teoría *emotivista* sostiene que la música, además de expresar emociones, induce estas emociones en los oyentes. Scherer y Zentner (2001) consideran que la respuesta emocional ante la música se produce por un proceso empático en el que el oyente se siente reconocido ya que su emoción coincide y se reconoce en la música, especialmente en el caso de los intérpretes y compositores. Pero en numerosas ocasiones, la emoción que nos produce una música no tiene por qué coincidir con la que transmite la música; ello implica que, a menudo, podamos sentir placer cuando escuchamos música triste (Kawakami, Furukawa y Okanoya, 2013).

Más recientemente, Juslin et al., (2012) detallaron más los procesos emocionales producidos en el cuerpo humano por la música mediante factores diferentes: *Reflejos del tronco cerebral* (diferentes respuestas según diferentes parámetros musicales como la intensidad, las disonancias, el tiempo, etc.); *condicionamiento evaluativo* (según el contexto más o menos agradable, el oyente valorará mejor o peor el estímulo musical); *contagio emocional* (cuando el oyente es capaz de percibir la expresividad de la música, se contagia de esta); *imágenes visuales* (cuando la música nos evoca imágenes que actúan como símbolos que nos producen emociones); *memoria episódica* (según la cual la música nos sugiere recuerdos del pasado a los que atribuimos ciertas emociones), *expectativas musicales* (como hemos dicho anteriormente, según Meyer (1956), las emociones varían si las expectativas del oyente se cumplen o no); y *arrastre rítmico* (se produciría cuando la fuerza rítmica de la música coincide con el ritmo interno del oyente, como podría ser el ritmo de su corazón).

Sin embargo, y a pesar de que no exista consenso en las respuestas que explican

todas estas teorías, es evidente que la música es capaz de provocar repuestas neurofisiológicas en los individuos y respuestas emocionales que, como ya habían demostrado los antiguos griegos, son capaces de cambiar el estado de ánimo. Dichas emociones ejercidas por la música se denominarían por algunos autores como *emociones de carácter estético*, para diferenciarlas de las emociones cotidianas.

Les emocions estètiques musicals són aquelles en que es necessita d'una valoració cognitiva per tal de reconèixer i apreciar les qualitats emocionals de la música, les quals ens aporten un fort component sentimental que la majoria de vegades no es veu reflectit en el comportament ni en canvis neurofisiològics, tal i com ocorre amb les emocions funcionals, les quals tenen implicacions per la supervivència. (Oriola y Gustems, 2016: 11)

Para algunos autores (Hunter y Schellenberg, 2010), las reacciones fisiológicas y sentimientos que se observan ante la música son diferentes a las producidas en situaciones cotidianas. Otros, (Krumhansl, 1996), observan paralelismos entre las reacciones producidas por la música y las emociones diarias. En cambio, hay quienes consideran que no siempre tiene porqué haber una respuesta emocional ante la música (Konečni, 2008) y que cuando esta se produce se puede exteriorizar de muchas maneras, ya que son muchos los factores que intervendrían en dichas respuestas.

Así pues, la valoración y evaluación de respuestas emocionales ante la música resultan complejas ya que dependen de muchos factores. A pesar de ello coexisten varios métodos de evaluación de las emociones en el mundo académico (Oriola y Gustems, 2016):

Autoinformes: consisten en elaborar un conjunto de preguntas a los oyentes con el fin de determinar aquello que sienten al escuchar una pieza musical;

Medidas neurofisiológicas: consisten en la evaluación de las emociones a partir de las respuestas fisiológicas y neuronales que muestran los oyentes ante determinadas audiciones musicales;

Neuroimágenes: son imágenes que se usan para visualizar la actividad neuronal que se produce en el cerebro humano durante la audición musical.

En este sentido, estos autores han descrito diferentes teorías sobre como los diferentes parámetros musicales (tempo, intervalos, intensidad...) influyen sobre las emociones de los oyentes para poder explicar la utilidad de la música como un eficiente recurso en la educación musical.

Las respuestas emocionales que se experimentan con la música son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores. Balkwill y Thompson (1999) sostienen que los contenidos emocionales son establecidos por los diferentes elementos de la música: tempo, complejidad rítmica, complejidad melódica, agógica, dinámica, métrica, armonía, forma musical, género... Dichas respuestas han sido objeto de diversos estudios. Así pues, ciertas reacciones emocionales podrían incluso llegar a predecirse. El silencio suele utilizarse para crear efectos de sorpresa y de relax, según los diferentes casos; los sonidos fuertes suelen dinamizar y excitar; los sonidos agudos resultan más alegres que los graves (Justin y Sloboda, 2001). Del mismo modo los tempos rápidos expresan más alegría y actividad que los lentos (Gagnon y Peretz, 2003). Los cambios de tempo suelen contener una fuerte carga emotiva y la articulación en *staccato* es más activa y positiva que en *legato* (Livingston y Thompson, 2006), mientras que los sonidos largos son tranquilizadores.

En lo referente al aspecto modal, en occidente se asocia el modo mayor al sentimiento de alegría y el modo menor al sentimiento de tristeza o recogimiento. Por otro lado, y en el aspecto armónico, se ha demostrado que los humanos, desde las primeras etapas, preferimos las consonancias a las

disonancias (Trainor y Heinmiller, 1998). En general, una mayor complejidad armónica se asocia a la negatividad mientras que la simplicidad armónica estaría asociada a sensaciones más positivas (Livingston y Thompson, 2006).

En cuanto a la melodía, sabemos que las direcciones y la flexibilidad melódicas tienen relación directa con la prosodia de cada lengua, la tensión y la relajación; y también los intervalos ejercen diferentes efectos: así pues, la octava expresa potencia; los intervalos de cuarta y séptima son agradables y el intervalo de tritono expresa tensión (Costa, Fine y Ricci, 2004). Además Krumhansl (2002) vincula determinadas estructuras musicales con ciertas emociones musicales. Tímbicamente es bien sabido que la voz es un instrumento especialmente privilegiado para la expresión de las emociones.

La investigadora norteamericana Hevner (1935) creó un círculo de adjetivos para poder relacionar diferentes piezas musicales con los correspondientes adjetivos emocionales, tales como triste, alegre, calmado, etc. Los parámetros de tempo y modos son los que más importancia tuvieron en estos estudios cuyos resultados dependían también de otros factores como la música escogida y el estado de ánimo del oyente.

Juslin y Laukka (2004) también estudió los diferentes parámetros y sus consecuencias emocionales:

- El aumento de intensidad es directamente proporcional al aumento de la excitación: las intensidades fuertes las asociamos a la alegría y tensión, mientras que las intensidades más suaves se suelen asociar a la melancolía y la tristeza. Los cambios de intensidad producen sensaciones de miedo.
- La velocidad del tempo es directamente proporcional al aumento de excitación. Los tempos rápidos se asocian con emociones de excitación, felicidad, goce y la rabia, mientras que los tiempos lentos se asocian a la tristeza, la ternura, la tranquilidad, la solemnidad o el disgusto.

- El modo mayor representa alegría y estabilidad, y el modo menor tristeza.
- En cuanto a los intervalos melódicos: los unísonos, octavas, cuartas o quintas justas expresan sensación de placer; mientras que las segundas menores o tritonos aumentan la excitación. Las melodías ascendentes se asocian a la felicidad y serenidad mientras que las descendentes se asocian a la tristeza y la diversión.
- El sistema tonal se asocia al placer y la paz; y el sistema atonal se asocia a sentimientos de rabia y malestar.
- Las armonías consonantes expresan ternura, solemnidad, alegría y serenidad, y las armonías disonantes expresan inseguridad, excitación, agitación, tensión y miedo.
- Los ritmos regulares producen sensaciones de alegría, paz y serenidad mientras que los irregulares transmiten emociones tales como la rabia y la diversión.

Pero además de los aspectos puramente musicales, existe otra variable que influye en la recepción emocional de las músicas: los efectos emocionales varían también según la edad, Así pues, en los bebés las canciones de cuna suelen regular la excitación de los pequeños (Fitch, 2005). En los niños se asocia la emoción al tempo antes que el modo (Dalla Bella et al, 2001). Entre los tres y los seis años se desarrolla la consciencia de las emociones básicas y las estéticas (Ribes et al, 2005).

Las respuestas al modo mayor y modo menor se desarrollan entre los cuatro y los siete años de edad (Gregory, Worrall y Sarge, 1996). Y entre los seis y los doce años, los niños amplían el repertorio emocional: celos, sorpresa, esperanza, vergüenza (Soldevila et al, 2007).

En los adolescentes, tal y como hemos explicado anteriormente en el apartado 2.2.4, la música se convierte en un potente elemento identitario, ejerciendo una

enorme influencia en la integración social. El fenómeno musical conduce a los adolescentes a una experiencia emocional que puede llegar a ser muy poderosa e incluso desconcertante. Es interesante destacar en base a nuestro proyecto, que el interés por el contorno melódico aparece en esta edad (Gerardi y Gerken, 1995).

En la vejez parece ser que es más complicado la integración entre cognición y emoción (Labouvie- Vief, 2003).

Hargreaves, Marshall y North (2003) argumentan las estrechas relaciones entre la psicología del desarrollo y la educación musical. La evolución tecnológica ha afectado de manera singular el uso y consumo de la música en la vida cotidiana. De ahí las crecientes aplicaciones de la audición musical, tanto por sus utilidades médicas y publicitarias, así como para la mejora del ambiente laboral. Pero dichos estudios también observan estas aplicaciones en el ámbito de la educación musical y sus efectos en la memoria, la creatividad, la expresividad y en sus efectos emocionales. Según ellos, la música cumpliría tres funciones en todos nosotros: la cognitiva, la emocional y la social. Pero subrayan claramente la influencia de la música pop en el estilo de vida y comportamiento de los adolescentes.

La música afecta al nivel psicofisiológico y emocional del individuo (Lacárcel, 2003) estimulando el pensamiento y las emociones positivas. Escuchar la música adecuada en un momento determinado tranquiliza la respiración y la frecuencia cardíaca conduciéndonos a un estado de relajación. Del mismo modo, existen propuestas para utilizar la música como estimulante para la concentración, como las de Dalcroze, donde se trabaja la relajación secuenciada de todos los músculos del cuerpo.

Por otro lado, la educación de la voz, sea hablada o cantada, activa la zona subcortical del cerebro, que es la que rige nuestras emociones. Mediante el tono y la modulación melódica de nuestra voz se pone de manifiesto nuestro estado

de ánimo. Del mismo modo, la melodía cantada activa nuestras emociones pudiendo modificar nuestro estado anímico.

En la educación no solo es fundamental la interdisciplinariedad, sino también la creatividad. Algunos estudios (Brown, 2004) demuestran el enorme potencial emocional de la música que influenciaría en las inclinaciones y preferencias estéticas, lo cual tendría sus repercusiones en los usos sociales de la música en el cine o la televisión. Por otro lado, existen otros estudios que han estudiado las preferencias musicales en función de los estilos (Hash, 2009), pero teniendo en cuenta varias categorías entre las cuales destacarían los parámetros musicales tales como el timbre, la textura, y sus implicaciones emocionales. Partiendo de esta base podemos pensar que la música puede tener esa fuerza en el inconsciente como potencial para la estimulación a la lectura.

These findings demonstrate spontaneous activation of limbic and paralimbic areas during task-free, passive listening to unfamiliar although liked music. As expected, activations were observed in primary and secondary auditory cortices, in agreement with studies of passive listening to either monophonic melodies or harmonized music. (Brown, 2004: 2035)

Teniendo en cuenta que la base de cualquier fenómeno musical es la audición, es evidente que ésta desempeña un papel primordial en este ámbito de la estimulación de las emociones. La audición es un proceso en el que las frecuencias de ondas son percibidas por los sentidos encargados de transmitir una señal eléctrica que llega al cerebro, que a su vez busca en su memoria conexiones con hechos experimentados en el pasado. Sin embargo, podemos establecer tres aspectos diferenciados en la audición: 1) el sensual, según el cual, escuchamos por el simple hecho de disfrutar; 2) el emocional permite dejarnos evocar las emociones a través de la audición; y 3) el analítico consiste en el análisis estructural de los elementos de la música: cualidades del sonido, forma de la obra, etc...

Como ya hemos mencionado en el apartado de los hábitos lectores (véase apartado 2.1.2), uno de los ámbitos estratégicos en la mejora de la competencia lectora es el vinculado con las emociones. El contenido emocional de la música es algo fuera de toda duda, como lo demuestra la amplia bibliografía al respecto. Estudios muy recientes demuestran la importancia del aspecto afectivo en la educación y la motivación como un factor determinante de la lectura y la importancia de fomentar la investigación en el ámbito del papel de las emociones en el aprendizaje (tales como Nelson y DeBacker, 2008, y Daley, Willett y Fischer, 2014).

La música puede desempeñar un papel crucial si se potencia su papel para mejorar los aspectos emocionales de la práctica lectora. Para ello se propone que una de las líneas de este trabajo fomente el establecer un ambiente sonoro idóneo para la lectura, ya sea a través de músicas de fondo, de selección de recopilaciones sonoras que les motiven a establecer un ambiente propicio al recogimiento y concentración. La necesidad de aumentar el nivel de seguridad y relajación en el momento de la lectura es una de las propuestas de los expertos en este campo (Daley, Willett y Fischer 2014). La música puede ser un medio eficaz para alcanzar el objetivo de desconectar de las emociones perturbadoras y potenciar la atención selectiva (Goleman, 2013).

El control cognitivo (función ejecutiva) es posible ejercitarlo y mejorarlo. Los maestros quieren alumnos con una buena función ejecutiva, que significa autodisciplina, control de la atención y capacidad de resistirse a las tentaciones. Estas funciones de autocontrol predicen, además del CI, los buenos resultados obtenidos por los chicos en las matemáticas y la lectura. (Duckworth y Seligman, 2005)

La música favorece la adquisición y desarrollo de una lengua, como en el caso del inglés, por lo cual, los profesores suelen utilizar determinados repertorios de canciones. La práctica musical emociona, tranquiliza y equilibra a la persona.

La gran eficacia de la música para la adquisición de vocabulario, fonética y gramática, hace que sea muy utilizada en clase de inglés, lo cual constituye una experiencia muy agradable para los estudiantes. (Bernal et al., 2014)

La relajación, gracias a los recursos musicales, genera una mayor atención en clase y una mayor receptividad al aprendizaje (Medina, 2002; Vázquez, 2010). Además, la creación de canciones y cuentos ilustrados favorecen la memorización y por tanto, permiten trabajar la pronunciación.

En consecuencia, podemos decir que la música constituye una eficaz herramienta para activar los circuitos emocionales que actúan en procesos como la atención, el aprendizaje y la memoria (García, Del Olmo y Gutiérrez, 2014). La música es una vía de acceso directo a los circuitos neuronales que controlan la emoción, lo cuál puede ayudar al desarrollo de los procesos cognitivos. Además, existe una clara relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento musical: “Los alumnos que más puntúan en música son los que mejor comprenden los estados emocionales” (Martín y León, 2009). Del mismo modo, otros estudios nos muestran la clara relación entre el rendimiento académico y las emociones (Patel, Iversen y Rosenberg, 2006).

La educación musical constituye una potente herramienta que debe ser utilizada por toda la comunidad educativa para mejorar la educación emocional. Enseñar a escuchar música de manera que el individuo sea capaz de gozar de la música relajándole y provocando sensaciones intensas puede contribuir positivamente al bienestar del oyente (Gustems y Calderón, 2005).

Sin embargo, la tarea de motivar para la lectura no es fácil, dada la enorme resistencia lectora que podemos detectar entre muchos de nuestros adolescentes. Por ello, la motivación para la lectura es un reto para el que es necesario diseñar proyectos de dinamización lectora que se adapten a las particularidades de cada centro (González, 2012). Conseguir el goce con la

lectura, como en la música, requiere altas dosis de tranquilidad y de calma emocional. Un ejemplo de esa búsqueda lo encontramos en Skanland (2011), quien demostró que el reproductor de Mp3 podía ser un dispositivo muy útil para mejorar el bienestar interior y la salud mental de sus usuarios.

Si, tal y como hemos visto en anteriores estudios, sabemos que las actividades musicales pueden ayudar a mejorar los problemas del lenguaje y la lectura, sería necesario poder aplicarlos en los centros mediante programas de apoyo desde las políticas educativas. Partiendo de la perspectiva emocional de la música y de la capacidad que tiene para poder generar actividades interdisciplinares, pensamos que sería interesante promover un proyecto que pudiese entrar en directa colaboración con la materia de las lenguas y la lectura.

El diseño de un programa de intervención para mejorar los hábitos y competencias lectoras partiendo de la potente vertiente emocional de la música y su especial impacto en la etapa de la adolescencia ha surgido a partir de todas estas propuestas anteriormente citadas y de una necesaria actualización científica como la que se pretende en nuestro caso.

Así pues, y teniendo en cuenta estos estudios, hemos elaborado y planificado las audiciones para la estimulación de la lectura: comenzando por el timbre suave de melodías impresionistas y del *Claro de luna* de Beethoven y siguiendo por otros muy diferentes, como la guitarra de J. G. Chicuelo o la peculiar voz de A. and the Johnsons. También hemos utilizado canciones que normalmente escuchan los alumnos y escuchado a W. A. Mozart e incluso a G. Mahler. Dichas músicas poseen características musicales muy distintas aunque algunos parámetros tendrán ciertas similitudes, tal y como veremos más adelante en el apartado del diseño del programa.

3. METODOLOGÍA

La investigación educativa, como disciplina, nació a finales del siglo XIX, con el inicio de la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia y método científico en el contexto de la Educación (Moraño, 2010), surgiendo tres corrientes de investigación: la médico-pedagógica, basada en el estudio del cansancio relacionado con el contexto escolar; la psicológica-evolutiva, basada en el desarrollo evolutivo y en las etapas de la infancia y la adolescencia; y la metodológica, que consiste en la búsqueda de las técnicas e instrumentos de evaluación y medición pedagógicos.

Las funciones básicas de la investigación educativa (Rodríguez y Valldeoriola, 2009) serían: la *epistémica*, que constituye el criterio epistemológico del resto de disciplinas educativas; la *innovadora*, que asume los métodos, procedimientos y técnicas de carácter científico más innovadores, y la *crítica*, que analiza los resultados obtenidos mediante la investigación empírica en el ámbito educativo.

Campbell y Stanley (2005), ante la posibilidad de desarrollar experimentos en situaciones de control absoluto de las variables, propusieron el uso de los diseños pre y cuasi experimentales como alternativas en el campo educativo y social. Dichos autores pensaban que los diseños experimentales tal como eran aplicados en otras ciencias (física, química, ciencias biológicas, etc.) a pesar de ser los métodos ideales para la investigación experimental, no eran íntegramente aplicables a las disciplinas sociales como la pedagogía, la psicología, la sociología, etc., y por ello propusieron como alternativas los métodos preexperimentales y cuasiexperimentales (Salas, 2013).

En cuanto a la investigación en el ámbito educativo podemos destacar algunos factores determinantes: las características propias de cada centro educativo, los profesionales que desempeñan la labor educativa, la organización y el diseño educativo de cada centro y las políticas educativas.

Por otra parte, los estudios que buscan establecer tendencias resultan mejor enfocados en métodos cuantitativos, mientras que los estudios que buscan el estudio en profundidad sobre un tema encajan mejor en métodos cualitativos. Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010) defienden el uso de Metodologías mixtas, es decir, aquellas que combinan el enfoque cualitativo y el cuantitativo para lograr un mayor entendimiento gracias a la discusión surgida de la combinación de las dos metodologías anteriores en forma de procesos sistemáticos, empíricos y críticos en la investigación.

La educación musical utiliza procedimientos inspirados en la investigación experimental para evaluar hipótesis acerca de la eficacia de los materiales para la enseñanza musical y de las estrategias para la enseñanza. La investigación experimental es la consecuencia práctica del razonamiento inductivo y se basa en la premisa de que se pueden realizar predicciones acerca de las conductas musicales, observando y comparando sistemáticamente las conductas musicales de algunas personas o colectivos. Los profesores pueden seleccionar problemas de investigación relativos a sus actividades o intereses reales y generalmente utilizan a sus propios estudiantes como sujetos (Kemp, 1993).

3.1. Objetivos de investigación

Si, como ya hemos visto, desde los grandes filósofos griegos de la Antigüedad hasta los actuales musicoterapeutas han ido insistiendo en la enorme influencia de la música en los seres humanos, tanto en su conducta como en su estado de ánimo, podemos pensar que, quizás la música nos pueda ser de ayuda para favorecer la concentración durante la lectura de nuestros alumnos partiendo desde un enfoque que ponga más énfasis en la motivación. No puede existir la comprensión sin atención, del mismo modo que no puede haber atención sin motivación.

En mi experiencia como docente de música con adolescentes he podido comprobar cómo un buen uso de la palabra permite una mejor atención a la hora de escuchar música con un interés mucho mayor al habitual. Partiendo de esa base, nos planteamos varios interrogantes, a partir de los cuales definiremos los objetivos del proyecto: ¿Cómo lograr que la música nos conduzca a una mayor atención a la lectura?, ¿es posible incidir en el hábito lector mediante la educación musical y su perspectiva emocional? y ¿es posible diseñar metodologías de trabajo interdisciplinares realcinando Música y Literatura?

Para intentar dar respuesta a todas estas preguntas hemos llegado a la formulación de una serie de objetivos de investigación que se presentan a continuación.

El principal **objetivo general** de esta investigación es:

Evaluar los efectos de un programa de audiciones musicales en los hábitos lectores de alumnos de primero de secundaria con el propósito de incidir en una mejora de ellos gracias a la promoción de estados de serenidad.

Para conseguir dicho objetivo general nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1. Diseñar e implementar un programa de actividades musicales que permitan un mayor vínculo entre la audición musical y la lectura, tales como la creación de ambientes sonoros apropiados, repertorios específicos adecuados, etc. y recoger la valoración de los alumnos implicados.
2. Adaptar el Cuestionario sobre Hábitos Lectores (MECD, 2003) que permita valorar los cambios en los hábitos lectores antes y después de la implantación del programa de audiciones musicales.
3. Conocer las valoraciones y autopercepciones de los alumnos del grupo experimental sobre el programa llevado a cabo de música y lectura.

3.2. Diseño del estudio

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma interpretativo que trata de explicar y comprender la realidad, teniendo en cuenta el margen interpretativo del investigador. Sus resultados son propios de un lugar, de un momento y de un punto de vista. Utiliza el consenso como forma de seguridad en la investigación (Mateo, 2000).

La investigación se desarrollará dentro del método mixto, aunque cuenta con un diseño de enfoque dominante o principal, dado que se realizará un procedimiento cuantitativo que prevalece en la estructura del proceso, pero se apoyará también en componentes cualitativos, con el fin de aportar proposiciones coherentes a los objetivos de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En la metodología mixta, los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, datos, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Dado el contexto de estudio en el que existen muchas variables extrañas que no se pueden controlar y la configuración de los grupos de estudio ya está formada y no puede modificarse, trataremos de buscar la relación causa-efecto

comparando los datos de los grupos a partir de las situaciones que han sido provocadas, utilizando una metodología cuasiexperimental (Mateo, 2000).

En las investigaciones cuasiexperimentales, el investigador varía deliberadamente los niveles de la variable independiente (audiciones musicales) para poder ver los efectos que causa dicha variación en la variable dependiente (hábitos lectores), pero no ejerce el grado de control característico del método experimental. La metodología cuasiexperimental se lleva a cabo en situaciones reales o de campo, muchas veces en educación, donde alguna variable independiente es manipulada por el investigador en condiciones controladas solo hasta donde permita la situación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

Entre los diseños cuasiexperimentales más empleados tenemos el de dos grupos pretest-posttest, que es el que se ha aplicado en esta investigación. Para ello se han registrado los hábitos lectores antes y después de la aplicación del programa de audiciones musicales diseñado en cada uno de los grupos (experimental y control).

El término “programa” se ha utilizado a partir de los años 70 en numerosos trabajos del ámbito educativo (escolar, personal, métodos de estudio), personal (habilidades sociales, estrés, salud, prevención del consumo de drogas) y profesional (inserción laboral, Álvarez Rojo y Hernández, 1998), que coinciden en ser un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas y orientadas a unas metas para dar respuesta o enriquecer determinadas necesidades educativas (Álvarez et al. 2000; Rodríguez Espinar et al., 1993).

Un programa contiene distintas fases que según Álvarez et al. (1998) se pueden resumir en: 1) análisis del contexto, 2) identificación de necesidades, 3) diseño del programa, 4) aplicación del programa y 5) evaluación del programa. En nuestro caso no se ha contado con consultas colaborativas –como propone Obiols (2005)- dado que no se trataba de evaluar la validez específica de dicho

programa sino de evaluar los efectos de la aplicación de unas músicas sobre los hábitos lectores, la concentración y otras emociones. La triangulación de los datos obtenidos mediante los distintos cuestionarios aplicados permitirá establecer conclusiones respecto a las variables examinadas (hábitos lectores, adición musical, estado emocional adyuvante a la lectura).

Para la elaboración del programa de audiciones se seguirán, en parte, las pautas planteadas por Obiols (2005) en su tesis doctoral, definiendo con anterioridad sus objetivos y contenidos fundamentados en un marco teórico que da sentido y rigor a la acción. Asimismo, se señalará la duración del programa y el número de sesiones del diseño que se pretende implementar (siguiendo las pautas de Graczyk et al, 2000). En nuestro caso, han sido nueve sesiones de una hora de duración (llevadas a cabo del 11 de enero de 2016 a 11 de marzo de 2016) repetidas idénticamente después de las vacaciones de Semana Santa (del 4 de abril al 4 de junio de 2016). En total 18 horas.

El programa de audiciones ha sido aplicado por la profesora titular de Música de secundaria, Consuelo Garvía, en el IES Pompeu Fabra de Martorell.

3.2.1. Muestra

Para esta investigación se ha contado con el permiso del centro IES Pompeu Fabra de Martorell para aplicar el programa de audiciones musicales para la mejora de hábitos lectores que se aplicará a 2 grupos (A y B) con un total de 62 alumnos de primero de la ESO, mientras que un grupo (C) de 28 alumnos hará de grupo control.

El Instituto Pompeu Fabra de Martorell, situado en el barrio de Buenos Aires de dicha localidad, fue inaugurado en el curso 1966-67. Actualmente recibe alumnos de toda la población igual que los otros dos centros públicos están al lado, por lo que el criterio de proximidad no es el que suele determinar la elección del centro. En la actualidad tiene una matrícula de unos 900 alumnos aproximadamente (ESO y Bachillerato diurno y nocturno).

Los alumnos pertenecen a un entorno sociocultural y económico de clase media y media-baja, como consecuencia de la fuerte industrialización de su entorno. Alrededor de un 10,44% de alumnado es de origen extranjero.

El IES Pompeu Fabra ofrece todas las modalidades de bachillerato: científico, tecnológico, humanístico y artístico. Asimismo, fomenta el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés y francés) y el contacto con otros institutos de la Europa comunitaria mediante intercambios internacionales, rasgo característico del centro. Podemos destacar entre dichos intercambios el proyecto Erasmus, el intercambio con Chevilly la Rue (Francia) y con Bad Schwartau (Alemania). Más recientemente el intercambio con una escuela de Corea del Sur.

Entre sus principales objetivos podemos destacar el de fomentar la capacidad para aprender gracias a la formación continua y el trabajo en equipo, y el de intentar capacitar al alumnado para desarrollar su espíritu crítico, autoestima y diálogo, así como ofrecer las capacidades imprescindibles para el acceso a estudios superiores.

3.2.2. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos han sido los cuatro siguientes:

1. Cuestionario de Hábitos Lectores del MECD (2003), adaptado por la Dra. Ambrós para esta investigación.
2. Escala de estado emocional/atencional, diseñada *ad hoc* para ser aplicada después de cada sesión de actividades de audición musical. La escala recoge la concentración (4 grados) y la emoción evocada al escuchar las piezas musicales (5 niveles).
3. Cuestionario final de valoración de la experiencia, diseñada *ad hoc*, que recoge las impresiones de los alumnos.
4. Algunos registros observacionales de la aplicación del programa de audiciones

musicales en forma de diario de clases que se presentan en el anexo de este trabajo.

1. Cuestionario de hábitos lectores del MECD (2003) adaptado para esta investigación

Como ya se mencionó en el capítulo 1, el cuestionario empleado en esta investigación procede de una adaptación realizada a un cuestionario que el MECD utilizó en 2003 para describir los hábitos y perfiles lectores del alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de España.

El concepto hábito lector es un constructo amplio que se concibe de múltiples formas que se pueden concretar en tres: a) la utilización de la lectura como una actividad normalizada, en la que el individuo acude a ella por su propia voluntad, porque se satisface una demanda cognitiva o de entretenimiento; b) la lectura se concibe como un acto repetitivo de uno o unos tipos de textos específicos. Dentro de ella resultan relevantes las preferencias lectoras; c) la persistencia en una manera específica de leer. Las dos primeras perspectivas son las que están en consonancia con las preguntas del cuestionario adaptado para la investigación.

Para proceder de forma operativa, los hábitos de lectura se concretan en torno a la medida de siete aspectos: la frecuencia de lectura, el tiempo de lectura, la cantidad de lectura, la autopercepción lectora, la actitud hacia la lectura, los contextos físicos y situaciones vinculadas con el acto lector y los mecanismos de adquisición de textos escritos. A partir de aquí, el cuestionario del MECD se organizó en torno a seis indicadores generales dentro de los cuales había las distintas dimensiones o indicadores específicos para agrupar las distintas preguntas.

El primer indicador era para recoger datos generales de los participantes (datos personales, académicos y profesionales); el segundo era para obtener datos sobre la familia y el hogar; el tercero es sobre cómo la escuela y las clases de

lengua y literatura fomentan el hábito lector; el cuarto busca información sobre el uso que los alumnos hacen de la biblioteca; el quinto es sobre los hábitos lectores propios, y el sexto sobre otras actividades de tiempo libre, para saber lo que hacen.

La adaptación que se realizó al cuestionario original fue por dos motivos. El primero, la reducción del número de preguntas de los indicadores en función de los objetivos que se perseguían en la investigación, así como también el hecho de añadir algunas preguntas más relacionadas con los gustos musicales. En este caso solo deseábamos conocer los detalles del hábito lector de los estudiantes en cuanto a sus preferencias lectoras, tiempos de lectura y apego con los libros para ver si ello mejoraba con la escucha de audiciones musicales concretas. Decidimos excluir otras variables que podrían entenderse como condicionantes o predictoras de hábito.

El segundo motivo fue el interés por elaborar un cuestionario simple y rápido de administrar, en soporte digital, para que se pudiera contestar en línea mediante el uso de los cuestionarios de “Google Forms” y no representara mucho tiempo para los estudiantes. Además, este formato permitió que el cuestionario adaptado fuera compartido con otro doctorando del mismo programa de doctorado, Christian Alejandro Arenas.

Fruto de este trabajo previo, se decidió que el cuestionario adaptado solo contendría preguntas de tres de los indicadores generales, sin contar con el primero de información personal, que se añadió de forma muy reducida. Las preguntas se concentraron básicamente en el indicador sobre hábitos lectores, incluyendo todas las preguntas organizadas en torno a ocho indicadores, a los que añadieron dos preguntas más en el primero de ellos que nos parecieron pertinentes, puesto que piden información sobre la preferencia de soporte de lectura y el formato. Después se introdujeron algunas preguntas sobre los indicadores específicos del indicador general de Escuela y el de Biblioteca de aula y escuela. En el primer caso, las preguntas responden a las dimensiones de

frecuencia de uso de la biblioteca escolar y el conocimiento de los fondos de la biblioteca y la ayuda para su consulta. En segundo lugar, el de la Escuela, se pregunta por la realización de actividades de promoción de la lectura en la escuela y su frecuencia; las actividades de lectura en su tiempo libre recomendadas por la escuela, y el nivel de satisfacción de los estudiantes con el centro escolar en el que estudian.

En este cuadro resumen se muestran los cinco indicadores generales que tenía el cuestionario base y luego, al lado, las dimensiones que se tuvieron en cuenta para la adaptación del cuestionario para esta investigación junto con las preguntas del cuestionario que se pasó a los alumnos del grupo experimental y a los de control. Dicho cuestionario se puede consultar en el anexo 1.

Cuadro 1. Resumen de los indicadores generales y específicos del cuestionario adaptado del MECD (2003)

Indicadores generales	Dimensiones o indicadores específicos	Preguntas del cuestionario adaptado (anexo 1)
A. Generales	Datos personales	Sin numeración, nombre, centro y grupo
B. Familia y hogar	No se recogen	No hay preguntas
C. Escuela	C.1 Actividades de fomento de la lectura en la escuela.	22 y 23
	C.2 Estrategias utilizadas por el profesor de Lengua y Literatura para animar a leer fuera del centro.	24
	C.3 Satisfacción con la escuela.	26
D. Biblioteca de aula y escuela	D.1 Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro.	26
	D.2 Frecuencia de utilización de la biblioteca de centro.	25
E. Hábitos lectores	E.1 Preferencia lectora	2, 16, 17 + 9 y 10

	E.2 Lectura en tiempo libre	4, 5
	E.3 Tiempo de lectura	20 y 21
	E.4 Criterios para seleccionar los libros de lectura	7
	E.5 Procedencia de los libros no obligatorios que lee	11
	E.6 Biblioteca personal	8
	E.7 Actitud hacia la lectura	1,3,13 y 15
	E.8 Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro	12,18 y 19
	E.9 Aspectos relacionados con la lectura y la música	27,28,29,30 y 31
F. Otras actividades de tiempo libre	No se recogen	

Dentro del indicador de hábitos lectores (E), en el cuestionario adaptado se añadieron algunas preguntas. En primer lugar, dos para el E1 (la pregunta n. 9 y la 10 respectivamente). La decisión de incluirlas estriba en la necesidad de conocer si los estudiantes llevan a cabo lectura en formatos digitales, ya que ciertamente están presentes en la vida de los adolescentes y se presentan como soportes lectores que abarcan a casi todas las situaciones comunicativas escritas en formato analógico. Son canales efectivos de transmisión de información escrita. Además, dentro de la pregunta 26, que facilita información para los indicadores de Escuela y Biblioteca de aula y de escuela, se incluyó un ítem específico para preguntar sobre si “Me gusta leer escuchando música”, para poderlo triangular con las preguntas posteriores.

Otra modificación que se hizo del cuestionario base fue incluir cinco preguntas más de múltiple respuesta (de la 27 a la 31) que preguntan concretamente sobre aspectos de lectura y de música.

Para completarlo, se añadieron cuatro preguntas de desarrollo que no existen en el original. Con ellas se pretende conocer mejor las preferencias lectoras de los estudiantes consultados, a fin de obtener detalles cualitativos más certeros.

Estas preguntas son las siguientes:

32	<i>¿Qué libro leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algún título o autor en particular? En general ¿lo leíste para entretenerte?</i>
33.	<i>¿Quién es tu autor/a favorito/a cuya forma de escribir te atrae más? En particular ¿qué es lo que más te gusta de la obra de estos autores? Si no tienes favoritos, simplemente pon "ninguno"</i>
34	<i>En general cuando piensas en ti como lector ¿cuánta diversión asocias con la lectura? (Nada, poca, regular, bastante, mucha) ¿por qué motivo?</i>
35	<i>¿Crees que lees rápido? ¿Por qué lo crees así?</i>

2. Escala de estado emocional/atencional, diseñada *ad hoc* para ser aplicada después de cada sesión.

La escala recoge la concentración (4 grados) y la emoción evocada (5 niveles).

Tal y como hemos ido mostrando a lo largo de nuestra investigación, existen numerosos estudios que corroboran una estrecha relación entre el estado emocional y los procesos de atención necesarios para el aprendizaje (García, Del Olmo y Gutiérrez, 2014), así como entre la afectividad y motivación y su incidencia emocional en el aprendizaje (Nelson y DeBacker, 2008).

Por otro lado, los estudios sobre hábitos lectores (Manresa, 2012) o sobre los gustos lectores (Moreno, 2012) demuestran la necesidad de crear estrategias adecuadas para fomentar estados óptimos a la lectura.

Teniendo en cuenta que la música posee un enorme potencial en el período de la adolescencia y podría mejorar su rendimiento académico (Patel, Iversen y Rosenberg, 2006), y que los parámetros musicales promueven diferentes consecuencias emocionales (Juslin y Laukka, 2004) elaboramos este cuestionario

con el objetivo de valorar los diferentes grados de concentración y de emoción evocadas según las diferentes músicas aplicadas para poder evaluar sus efectos.

Asimismo, dicho cuestionario, que se puede consultar en el anexo 2, nos permitió valorar las variaciones que se producían en los resultados según los diferentes parámetros musicales. El cuestionario se aplicó en dos series con el objetivo de valorar si la concentración y emociones experimentaban cambios en la segunda ocasión con respecto a la primera. Se aplicó después de las sesiones de una hora de duración (llevadas a cabo del 11 de enero de 2016 a 11 de marzo de 2016), repetidas idénticamente después de las vacaciones de Semana Santa (del 4 de abril al 4 de junio de 2016).

Recoge cuatro preguntas concisas en formato de escala Likert y/o preguntas de elección múltiple, acerca de la concentración y emoción, además de unas preguntas iniciales en las que se recoge la lectura realizada y la música escuchada.

Las preguntas 1 y la 3 son de carácter reflexivo (se pregunta por la opinión sobre la adecuación de las músicas a la lectura), pero no nos ofrecen datos reales sobre los temas que realmente nos interesan, por lo que no las incluimos en el análisis de datos, ya que el objetivo en este caso era recoger las sensaciones experimentadas *in situ*. Así pues, nos centramos en las preguntas segunda y cuarta, en las que se pudo medir el grado de concentración y la emoción evocada justo al finalizar la actividad cada día.

3. Cuestionario final de valoración de la experiencia, diseñada *ad hoc*, que recoge las impresiones de los alumnos

Este cuestionario se diseñó con la finalidad de obtener una valoración individual de la experiencia llevada a cabo durante las clases de música de forma breve y sintetizada. Por ello, al inicio solo se realizaron dos preguntas de tipo personal, nombre y curso, para pasar luego a entrar con detalles de la experiencia. Se optó por el mismo formato de cuestionario en línea que se había preparado para los

hábitos lectores y gustos musicales, es decir, formato en línea y virtual. Se llevó a los alumnos al aula de informática del instituto para que lo contestaran todos a la vez, así nos aseguramos de obtener todas las respuestas.

Se diseñaron once preguntas de elección múltiple con el objetivo de valorar la percepción final de los participantes sobre la experiencia y conocer la perspectiva de los alumnos con respecto a las dos actividades de lectura y música que combinamos.

Los resultados nos permitieron observar la conciencia de los alumnos sobre sus propias actividades, valorar su propio aprendizaje (preguntas 1, 3, 4 y 9) y su autovaloración de las sensaciones percibidas (preguntas 6, 7, 10 y 11), así como también sus propias opiniones sobre la relación entre las actividades de la lectura y la audición musical (preguntas 2, 5 y 8). Al final se añadieron dos preguntas de tipo más cualitativo para complementarlas (concretamente la número 5 era para aclarar la respuesta anterior y la número 13 la última, para añadir alguna información que consideraran pertinente. De esta forma se lograba el objetivo de ser breve y conciso.

4. Registros observacionales de la aplicación del programa de audiciones musicales en forma de diario de clases

Por último, un pequeño muestreo de las anotaciones⁵ realizadas

⁵ A modo de ejemplo, comentamos algunas de las anotaciones. Ya en la primera sesión, un alumno, que precisamente estudia piano, comenta: *es imposible que yo me concentre escuchando música*. En la segunda sesión nueve alumnos no traen ninguna lectura, por lo que tendremos que ir a avisar a algún compañero de lenguas para pedirle lecturas. En la tercera sesión un alumno es excluido por falta de concentración y por distorsionar la tranquilidad en el aula. En la sexta semana volvemos a percibir grandes dificultades para la concentración. En la octava sesión es la música la que logra calmar el caos y conseguir silencio. El grupo A era muy complicado de gestión del aula, incluso tenemos dos alumnos que no leen habitualmente, ni tan siquiera en esta actividad. La novena semana observamos una tranquilidad y relajación en los dos grupos desde el principio que nos sorprende, dadas las circunstancias en semanas anteriores. De este modo pudimos demostrar algunas de las limitaciones con las que nos encontramos para poder realizar nuestros objetivos y la progresiva adaptación a la actividad, tal y como hemos mencionado anteriormente

inmediatamente después de la experiencia diaria nos ha sido útil para poner de manifiesto las dificultades reales en el contexto del aula: anécdotas como la dificultad para obtener el clima de silencio adecuado; incidencias con aquellos alumnos que no traían casi nunca las lecturas a clase; la actitud poco apta para la lectura reiterada de determinados alumnos, etc. También nos ha sido útil para observar de manera directa las reacciones durante la experiencia, tales como una progresiva adaptación a la actividad. Dichas observaciones no fueron objeto en nuestro análisis de datos por una obvia imposibilidad de rigurosidad, pero sí nos sirvieron para completar o complementar los análisis de los resultados de los tres cuestionarios mencionados anteriormente.

3.2.3 .Procedimiento y criterios de calidad

Antes de iniciar el programa de lectura, todos los participantes (grupo experimental y grupo control) contestaron en línea el cuestionario de hábitos lectores. A continuación, el grupo experimental ha efectuado las 9 sesiones de lectura libre con música de fondo (siguiendo las pautas del programa de audiciones que se presenta en el apartado 3.4) en el aula de música. Al finalizar cada sesión, los alumnos contestaron la escala de estado emocional en papel (anexo 2), que se recogía.

Esta rutina se repitió 2 veces, con un total de 18 sesiones. Al término de este ciclo, todos los participantes (tanto del grupo experimental como los del grupo control) volvieron a contestar el cuestionario de hábitos lectores en línea.

Por último, los participantes del grupo experimental contestaron en papel el cuestionario de valoración de la experiencia.

La técnica de análisis utilizada será que se calcularán porcentajes con los resultados obtenidos en todos los cuestionario aplicados. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizará el paquete estadístico SPSS, versión 16.

El rigor metodológico se obtendrá de diversas fuentes:

-Por un lado, el análisis de un investigador “ciego” que colaborará con el análisis de todos los datos estadísticos (colaboración con el ICE de la UB).

-La triangulación de las observaciones obtenidas a partir de las distintas fuentes, que favorecen el consenso: cuestionario de hábitos lectores, escala de estado emocional y cuestionario de valoración de la experiencia.

El rigor ético queda garantizado al enmarcarse esta investigación dentro de los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010) de los que destacaríamos:

- Confidencialidad: El anonimato en la recogida de datos de los participantes asegura su confidencialidad y preserva el derecho a la intimidad, de acuerdo con las Leyes de protección de datos 15/1999 y 41/2002. No se realizarán grabaciones ni fotografías de los menores.
- Beneficencia: Este proyecto está encaminado a mejorar el bienestar de las personas, sin causarles ningún perjuicio.
- Justicia: No se excluye ningún participante por ningún motivo personal ni social.
- Riesgos: el proyecto no presenta ningún tipo de riesgo para los participantes.
- Mínima intervención, para no causar molestias ni perjuicios innecesarios a los participantes. En este sentido se ha reducido el número de cuestionarios para minimizar el tiempo de aplicación de los mismos.
- Libre consentimiento informado, según las prescripciones de la declaración de Helsinki, explicando las características de la investigación, y recogiendo el consentimiento firmado de las familias y del centro.

3.3. Plan de trabajo

Para la implementación de esta investigación se han llevado a cabo las siguientes fases:

Curso 2014-2015:

Elaboración del marco teórico analizando:

- El contexto de los hábitos lectores y la motivación lectora en Cataluña.
- El papel actual de la Música en la E.S.O. y la Música como elemento identitario en el período de la adolescencia.
- La perspectiva emocional de la música y sus aplicaciones en el aprendizaje y en los hábitos lectores.

Curso 2015-2016:

Diseño del programa de intervención:

- Elaboración del programa de audiciones musicales con los objetivos de crear espacios sonoros y de lectura apropiados para poner en práctica.
- Propuesta y discusión de dichas actividades al resto de profesorado de lenguas y al equipo directivo.
- Planificación temporal de las actividades.
- Puesta en práctica del programa diseñado.
- Evaluación de los resultados en hábitos lectores de dicho programa.

Curso 2016-2017:

Aplicación del programa en el nivel de 1er de E.S.O.:

- Análisis y discusión de todos los problemas detectados y conclusiones a las que se han llegado.

- Redacción de los resultados.

Curso 2017-18:

- Redactar las conclusiones.
- Elaboración de la memoria doctoral.
- Preparación de la lectura y la defensa de la tesis

3.4. Elaboración del programa de audiciones musicales

Antes de explicar cómo se ha elaborado el programa de audiciones musicales para el fomento de los hábitos lectores, debemos dar un repaso a algunas consideraciones generales contextuales:

- El hecho de que la actividad se realice dentro del grupo clase no garantiza el mismo grado de concentración que si se hubiera podido hacer de forma individual. Pero dada la edad en la que realizamos la actividad necesitamos asegurarnos presencialmente que ésta se realice correctamente.
- Las actividades en grupo conllevan en los adolescentes, en ocasiones, actitudes bien diferentes tales como darle importancia en exceso, al hecho de lo que piensa el “otro” y forzar determinados comportamientos para lograr adhesiones al grupo. Por lo tanto, tendremos que tener en cuenta ese factor de querer aparentar o el querer mostrar o construir una imagen. Como es bien sabido, la juventud y la adolescencia en particular, son períodos de búsqueda de identidad en los que la cultura y la música popular juegan un papel decisivo (Hormigos y Martín, 2004). Por otro lado, es fundamental destacar las diferencias que se producen en los diferentes contextos sociales en los que los jóvenes escuchan música: de este modo estudios como el de Boal (2004) corroboran que los niños y jóvenes son conscientes de que en casa y en la escuela, la música tiene más funciones emocionales y sociales, mientras atribuyen a la escuela aspectos más formales y cognitivos, por lo que en este último entorno, a menudo suelen ser menos valoradas por ellos.
- También tendremos que tener en cuenta las características de cada grupo con sus diferentes dificultades. El grupo A mostraba, desde el principio de curso, más dificultades disciplinarias que el grupo B, por lo que la concentración se podía ver afectada.

- A pesar de que las fichas individuales nos pueden acercar a las opiniones individuales, podríamos añadir que en este caso, la dificultad estaría en relación a la sinceridad de las respuestas, a pesar de nuestra insistencia para que así fuera.

La selección de las piezas musicales para las audiciones obedece, en principio, a los siguientes criterios con el objetivo de observar e interpretar los diferentes efectos obtenidos:

- Calidad
- Diversidad de estilos
- Diversidad instrumental y vocal
- Contraste entre ellas.

En cuanto a la calidad, consideramos que la calidad musical es uno de los aspectos más importantes que hemos de tener en cuenta desde nuestra influencia como educadores, en la pedagogía de la audición. No hay buenos y malos estilos, sino música de mejor o peor calidad; y es ahí donde, en gran medida se cultiva el gusto musical. Se trata de crear criterios musicales, no de imponerlos.

Diversidad de estilos porque, como hemos dicho, y reiteramos, deberíamos intentar romper los prejuicios que los jóvenes crean entorno a ciertas músicas, rechazándolas a menudo, simplemente porque son lentas o simplemente carecen de ritmos marcados. Algunos estudios (Hash, 2009) se centraron en las preferencias musicales según los diferentes estilos partiendo de diferentes categorías como parámetros musicales como el timbre y la textura y sus proyecciones emocionales. La música, por consiguiente, debe ser mostrada en toda su diversidad y universalidad. Para ello disponemos también de una gran variedad instrumental y vocal.

El contraste entre ellas es el que quizás nos pueda descubrir si realmente existen unas características propias de cada audición que propician estados diferentes a la hora de buscar momentos determinados.

A continuación transcribimos y posteriormente justificaremos, las series musicales que programamos y escuchamos durante nueve semanas (de enero hasta vacaciones de Semana Santa, 2016) y las mismas series musicales otras nueve semanas posteriores a las vacaciones.

Cuadro 2. Resumen de las audiciones musicales escuchadas en el programa

1ª SEMANA (PIANO TRANQUILO)
<i>Claro de luna</i> (L. V. Beethoven) <i>Arabesque</i> (C. Debussy) <i>Gymnopedie no 1</i> (E. Satie)
2ª SEMANA (VIOLÍN Y PIANO, E INSTRUMENTAL)
<i>Concierto en ReM</i> (A. Stradella) <i>Largo (Serse)</i> (G. F. Haendel). <i>Sonata para violín y piano num 4.</i> (J. S. Bach.)
3ª SEMANA (JAZZ SUAVE)
<i>La Rosita</i> (P. Dupont) <i>My song</i> (J. Garbarek)
4ª SEMANA (ACTUAL, A SU GUSTO)
<i>One call away</i> (C. Puth) <i>Locked away</i> (A. Levine) <i>Marvin Gaye</i> (C. Puth) <i>Stand by</i> (Rachel)
5ª SEMANA (INSTRUMENTAL)
<i>2n mov. con concierto arpa y flauta, y orquesta</i> (W. A. Mozart) <i>Concierto oboe y orquesta</i> (B. Marcello)
6ª SEMANA (GUITARRA FLAMENCA)
<i>Inauguración de la bienal de Sevilla</i> (J. G., "Chicuelo")
7ª SEMANA (CLASICISMO, MOZART Y HAYDN)
<i>Romance piano y orquesta</i> (W. A. Mozart)

<i>Sinfonía Júpiter</i> (W. A. Mozart)
<i>Trío London</i> (J. Haydn)
8ª SEMANA (MÚSICA VOCAL: CANCIÓN MODERNA)
<i>Hope there's someone</i> (A. and the Johnsons)
<i>Heroes</i> (M. Zelmerlöw)
<i>Strange is the man</i> (P. Faccini)
<i>Nature boy</i> (E. Ahbez)
9ª SEMANA (MÚSICA SINFÓNICA POSTROMÁNTICA)
<i>4ª Sinfonía (Ruhevoll)</i> , G. Mahler

Tal y como hemos visto en el apartado 2.3. de esta investigación, numerosos estudios han demostrado las conexiones entre los diferentes elementos intrínsecos de la música y sus efectos emocionales. En ese contexto, y teniendo en cuenta los paralelismos que hemos encontrado entre la música y el lenguaje (Gómez Ariza et al., 2000), junto con toda la bibliografía consultada acerca del poder emocional de la música, fuimos elaborando la programación de las diferentes sesiones musicales. De este modo, asociamos dichos elementos y otros parámetros con el objetivo de poder diferenciar las relaciones independientes entre dichos parámetros y las respuestas obtenidas que nos brindaron los resultados ofrecidos por los participantes.

Dichos parámetros fueron los siguientes y los asociamos con unas u otras sesiones según el repertorio escogido:

- Música con énfasis melódico (series 1, 2, 3, 5 y 7), o rítmico (6), o bien música donde encontramos una combinación de ambos (4, 8 y 9).
- Música conocida y escuchada habitualmente por ellos (serie 4) y música desconocida para ellos (series 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9). En este sentido cabe tener en cuenta numerosos estudios que avalan el enorme potencial de la música en la construcción de la identidad durante el período de la adolescencia. Numerosas investigaciones coinciden en que los estilos

presentes en la música popular, aunque no todos en la misma medida, son los que ocupan mayor índice de escucha entre los jóvenes (Cremades, 2008; Lorenzo, 2010). Boer et al. (2011) destacan la importante función social de la música en la adolescencia, y más allá del aspecto social, Flores (2008), destaca como los jóvenes llegan a asociar la música con momentos importantes de su vida, con lo cual ésta desempeñaría un papel primordial en su vida personal.

- Música tranquila (series 1, 3, 5 y 7) y música más cambiante (series 2, 4, 6, 8 y 9) teniendo en cuenta que en un caso u otro, dependiendo del momento, puede estimular el pensamiento y las emociones positivas en los oyentes (Lacárcel, 2003).
- Música vocal (4 y 8) y música instrumental (1, 2, 3, 5, 6, 7 y 9) para valorar el distinto estado de concentración en uno y otro caso.

Durante las cinco primeras semanas podemos decir que, desde el punto de vista de los elementos estrictamente musicales, y a pesar de las enormes diferencias entre las músicas escogidas, tanto estilísticas como tímbricas, todas tenían un aspecto común: el predominio de la melodía como elemento principal en todas ellas, aunque en la sonata de violín de J.S. Bach, escuchada en la segunda sesión, encontramos una mayor complejidad armónica. Nos centramos en la idea del paralelismo entre los aspectos de la música y el discurso, y sus diferentes efectos en cuanto a la dinámica de las tensiones en función del desarrollo melódico (Krumhansl, 1996).

Así pues, decidimos comenzar escogiendo para la primera semana, música que, con certeza pensábamos podría ser simplemente relajante y que entrase fácilmente a los oídos. Comenzando por la romántica melodía de la sonata *Claro de luna* de L. V. Beethoven, seguida del impresionismo (*Arabesque*, de C. Debussy), cuya sencillez en la simplicidad para provocar o evocar sensaciones, podría facilitarnos el inicio de la actividad. Del mismo modo, y con las mismas

intenciones, concluimos la sesión con la discreta sencillez de la *Gymnopedie* número 1 de E. Satie. En definitiva, consideramos que el principal objetivo para la primera semana en la que llevaríamos a cabo la nueva experiencia, debía ir encaminado hacia la elección de una música agradable y sin demasiada complejidad, de manera que pudiese encajar mejor en el inicio de una propuesta novedosa que exigía, a priori, un esfuerzo por parte de los alumnos a la hora de abrir un libro y comenzar a leer.

Para la semana siguiente, y con el objetivo de buscar algo diferente, nos pareció buena la idea de buscar un programa barroco, aunque sin grandes efectos, con obras lentas como la de A. Stradella o el bello *Largo* de la ópera *Serse* de G. F. Haendel: ambas piezas contienen unos destacados fragmentos tímbricos del oboe donde la melodía es de un lirismo excelente para el oído. Por último, la sonata de violín de J. S. Bach, además de haberla escuchado en sus cuatro partes, presentaba una mayor complejidad armónica.

La semana tercera escogimos la vertiente sensual del saxofón en el jazz con dos piezas distintas; *La Rosita* y *My song* con el penetrante sonido saxofonístico de J. Garbarek. La semana siguiente sorprendimos a nuestros alumnos con cuatro de sus canciones favoritas, de C. Puth y A. Levine. Es la música que escuchan a menudo con sus dispositivos móviles.

La quinta semana pasamos al equilibrio tímbrico entre dos instrumentos: por un lado la conjunción del arpa, flauta y orquesta en el segundo movimiento del concierto para estos dos instrumentos de W. A. Mozart; y por otro, la bella combinación que hizo B. Marcello en su concierto para oboe y orquesta.

En la sexta semana sorprendimos a los participantes con una música donde la parte rítmica y armónica del flamenco se superponen frente a las melodías con la nitidez y claridad del guitarrista J. G. "Chicuelo", a las que después se les añaden incluso las palmas adquiriendo un ritmo que, en principio, no parecería muy adecuado para la concentración lectora.

Posteriormente continuamos con el equilibrio clásico de W. A. Mozart y un trío de J. Haydn para acabar. Las cuatro piezas con una enorme carga melódica y serenidad adecuadas para la tranquilidad.

La octava semana volvimos a la música vocal con canciones donde las voces tienen un gran protagonismo y cuyo denominador común sería la originalidad tímbrica y una acentuada expresividad melódica.

Por último el cambiante *Ruhevoll* de la cuarta sinfonía de G. Mahler, un compositor bastante desconocido para nuestros alumnos, cuya música parece una cosa y luego es otra, es decir una pieza que comienza subrayando el lirismo de la melodía conducido por los violines y el viento madera y que va evolucionando desde la inocencia hasta el dramatismo que irá oscilando entre intensidades diferentes y conduciéndonos por diferentes estados emocionales, a veces casi opuestos.

Una vez realizada la experiencia, detallaremos en el siguiente apartado los resultados de los diferentes encuestas y cuestionarios aplicados.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de poder evaluarlos objetivos de esta experiencia investigadora hemos aplicado cuestionarios cuyo desarrollo y análisis detallaremos en este apartado, mientras que de forma más específica cada uno de ellos se explicó en el capítulo de metodología, apartado 3.2.

a) Cuestionario sobre hábitos lectores y gustos musicales. Dicho cuestionario fue realizado en el IES Pompeu Fabra de Martorell.

El cuestionario (véase en anexo 1), adaptado junto con la Dra. Ambrós, fue contestado en dos ocasiones: en el mes de diciembre, previamente a la realización del experimento, y en el mes de mayo, con posterioridad al mismo. En él participaron los 62 alumnos del grupo experimental, y 28 alumnos del grupo de control, que no realizaron la experiencia. En esta encuesta aparecen preguntas sobre los hábitos lectores y posteriormente se plantean cuestiones relativas a actividades que relacionan la música y la lectura, todas ellas obligatorias. Por último, se proponen unas preguntas abiertas para ampliar la información sobre sus gustos lectores.

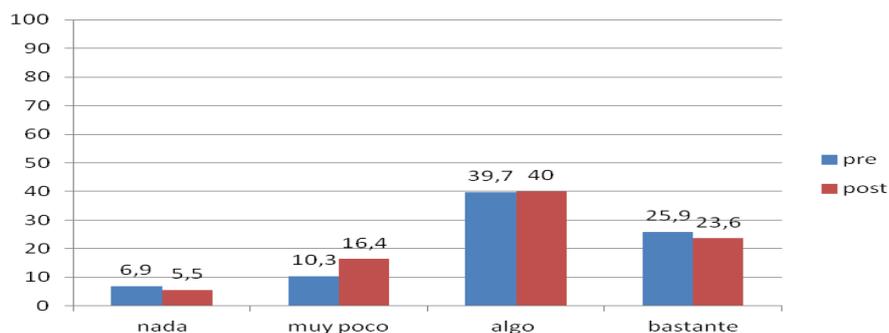
b) Cuestionario diario tras la experiencia realizada. Éste se repartió entre todos los alumnos participantes inmediatamente después de la realización de cada experiencia; es decir, nueve veces para la primera serie y otras nueve para la segunda serie. Recordemos que en la primera y segunda series se repitieron las audiciones en el mismo orden. El cuestionario (véase en el anexo 2) consta de cuatro sencillas preguntas en las que se pretende valorar principalmente la concentración, la emoción y la sensación diaria tras la experiencia.

c) Cuestionario realizado al final de todo el proceso: la experiencia de leer escuchando músicas diversas (véase anexo 3). Una vez finalizada la experiencia, aplicamos una encuesta final cuyo principal objetivo era valorar el grado de satisfacción entre los participantes. Asimismo, este cuestionario contiene preguntas en las que también se pretende analizar la valoración que los alumnos hacen de su propia experiencia y aprendizaje. Nos aportan informaciones interesantes sobre los temas de concentración y emoción, de manera que nos permiten contrastarlo con el cuestionario de hábitos lectores.

4.1 Resultados del cuestionario sobre hábitos lectores y gustos musicales

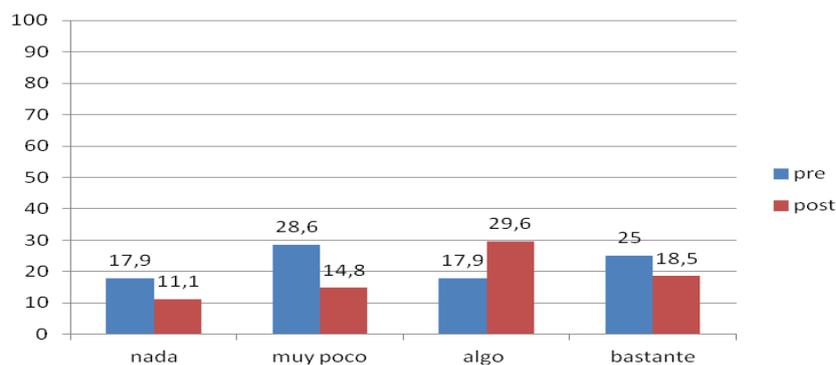
El cuestionario consta de 31 preguntas. A continuación se presentan las respuestas según los grupos pre y post junto con las del grupo control.

1. ¿Te gusta leer?



Grupo experimental (porcentaje)

En este grupo observamos que existe muy poca variación en el gusto por la lectura antes y después de la experiencia.



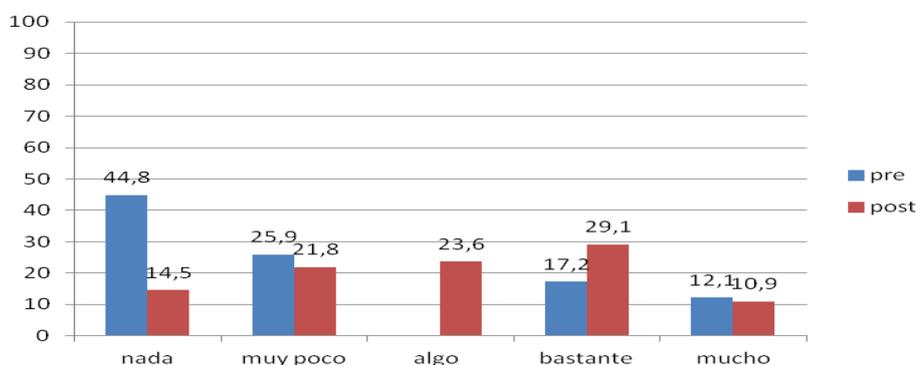
Grupo control (porcentaje)

En el grupo control disminuye el número de alumnos que leen nada o muy poco, disminuye también el de los que leen bastante, mientras que aumenta los que leen algo o mucho. Así pues, vemos que los datos no parecen mostrar un

aumento del gusto por la lectura en el grupo experimental mientras que se observa un aumento considerable del gusto por la lectura en los valores “algo” y “mucho” en el grupo control.

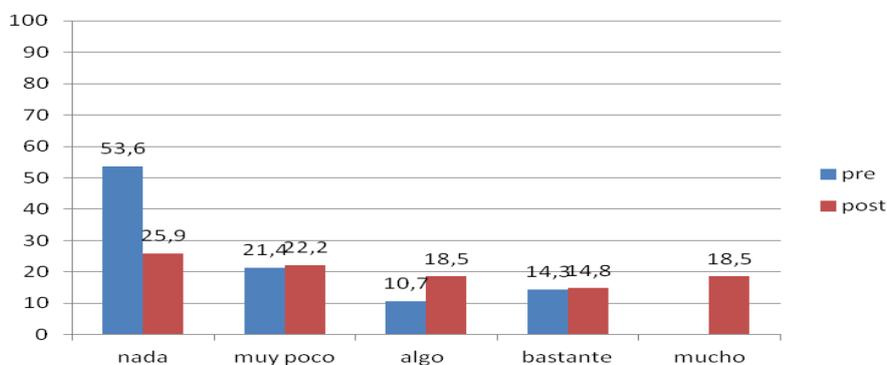
2. ¿Cuánto lees de cada uno de los siguientes tipos de libros?

2.1 Misterio/ espionaje



Grupo experimental (porcentaje)

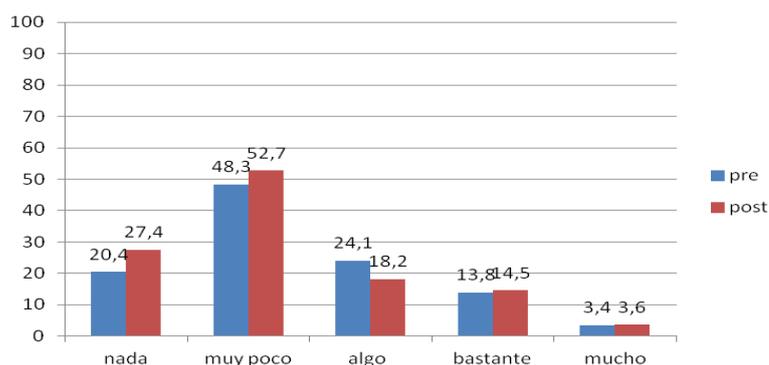
Se observa un aumento en el número de lectores de misterio o espionaje en el grupo experimental, tal y como muestran las gráficas, en las que cabe destacar un aumento generalizado del interés lector por dichos temas y una clara inclinación por ellos en muchos alumnos cuyo interés no existía con anterioridad.



Grupo control (porcentaje)

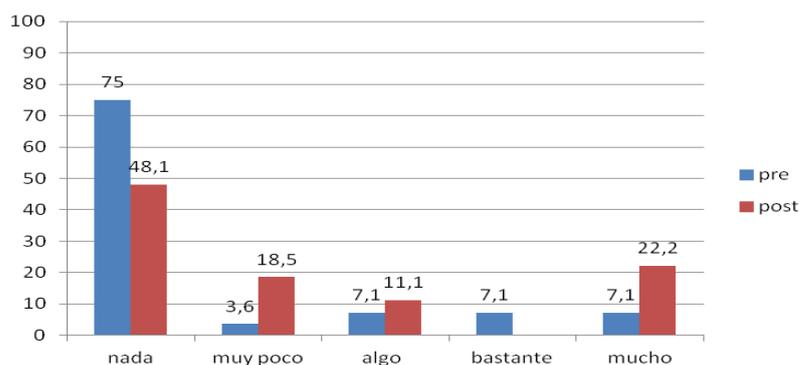
En el grupo control también se aprecia un cierto aumento de los que leen sobre estos temas, sobre todo se aprecia la disminución entre los que decían no leer nada y mucho, mientras se iguala entre los que afirman leer bastante. No obstante, se aprecia un mayor aumento en el grupo experimental.

2.2 Románticos



Grupo experimental (porcentaje)

Entre los alumnos participantes se aprecia una ligera disminución en el interés por temáticas románticas, y pocos cambios entre la minoría que afirma leer algo, bastante y mucho.

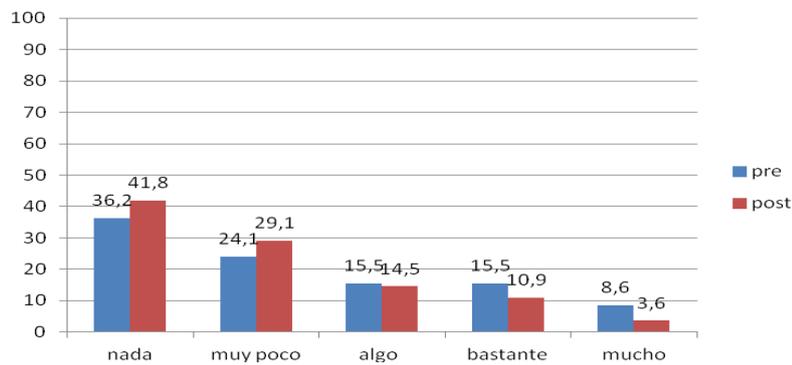


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control tampoco destaca el gusto por la literatura romántica observándose una mayoría que afirma no leer nada sobre ella, aunque

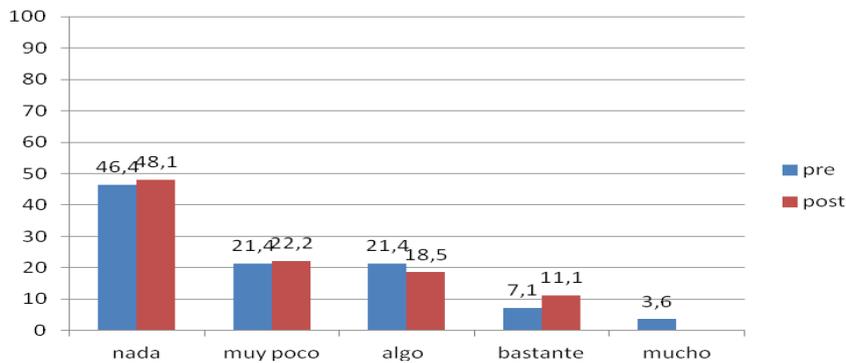
disminuye ligeramente este valor. Por tanto, apreciamos que, a pesar de que en ninguno de los dos casos se aprecia atracción por estos temas, en el grupo control es mayor el número de los que no leen nada y se aprecia un ligero aumento en el grupo experimental.

2.3 Deporte/salud



Grupo experimental (porcentaje)

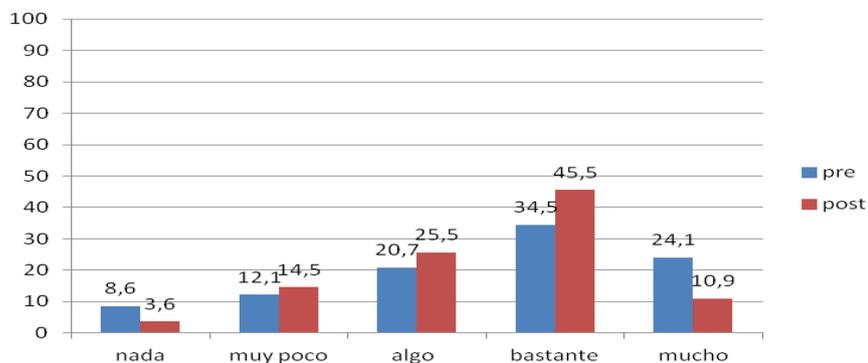
En cuanto a los temas sobre deporte y salud parece disminuir algo el número de lectores.



Grupo control (porcentaje)

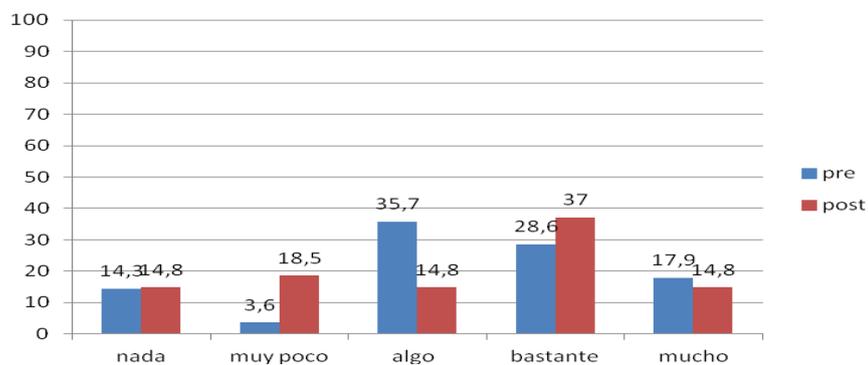
En el grupo control apenas se observan cambios en la tendencia a la lectura deportiva.

2.4 Aventuras



Grupo experimental (porcentaje)

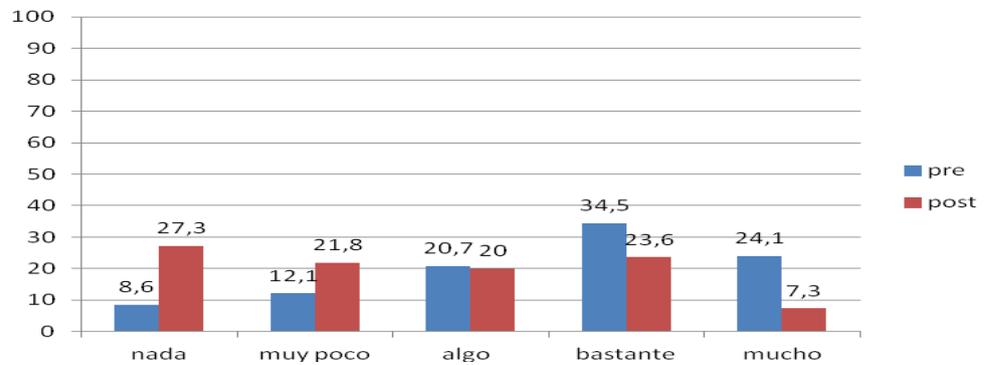
Se aprecia un aumento en el gusto por la lectura de aventuras en el grupo experimental, aunque se observe una leve disminución entre los que leían mucho.



Grupo control (porcentaje)

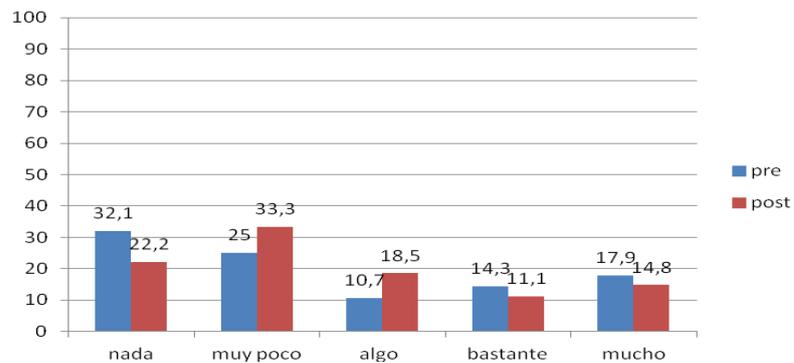
En el grupo control se puede apreciar una disminución de la lectura de aventuras, destacando el aumento de los que leen muy poco y un importante descenso entre los que leían algo. Se aprecia un mayor aumento por estas lecturas en el grupo experimental.

2.5 Ciencia-ficción



Grupo experimental (porcentaje)

Se evidencia la disminución en el grupo experimental de los que leen ciencia-ficción.

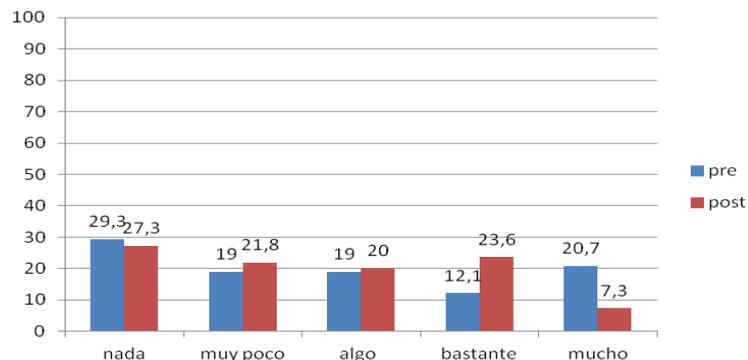


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control disminuyen los que no leen nada sobre ciencia-ficción y aumentan los que leen muy poco y algo.

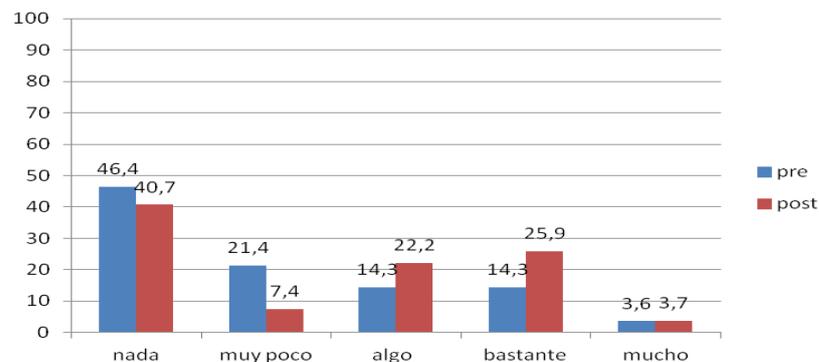
Por consiguiente, el descenso de lectores de estos temas es mayor en el grupo experimental.

2.6 Terror



Grupo experimental (porcentaje)

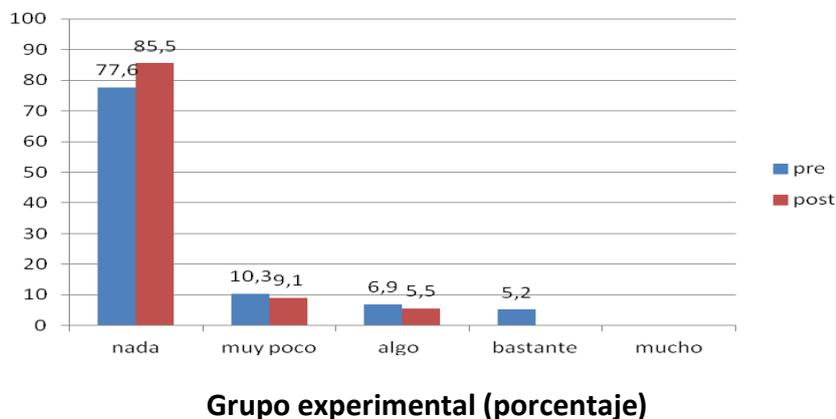
Desciende el número de los que leían mucho sobre temas de terror aunque aumenta entre los que leen bastante, mientras apenas se aprecian cambios entre los que leen nada, muy poco y algo.



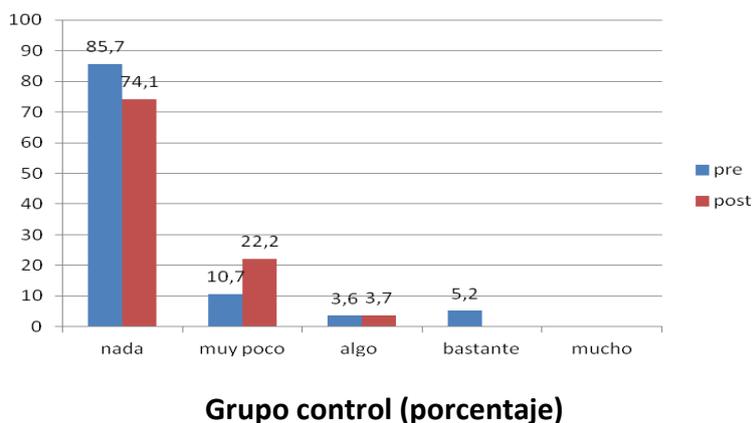
Grupo control (porcentaje)

Asciende los que leen algo y bastante sobre estos temas y descende los que no leen nada y muy poco. Se mantiene sin cambios una pequeña cantidad de alumnos que leen mucho. Por consiguiente, parece que la tendencia a leer menos sobre temas de terror es mayor en el grupo experimental.

2.7 Poesía

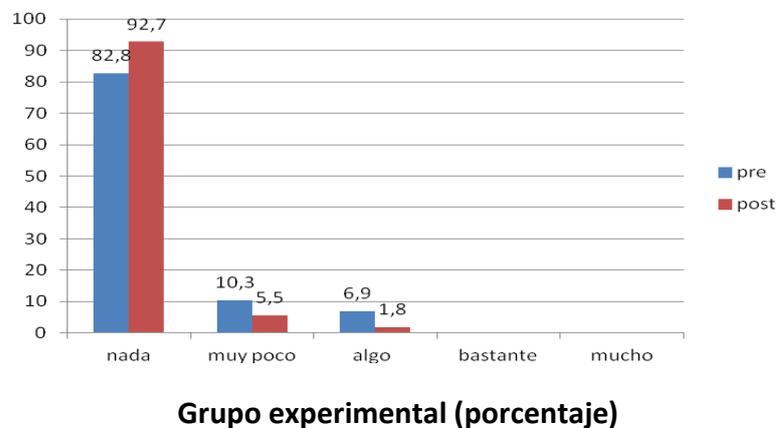


Es bastante obvio el escaso interés por la lectura de poesía y además no se aprecian cambios entre la primera y la segunda encuesta.

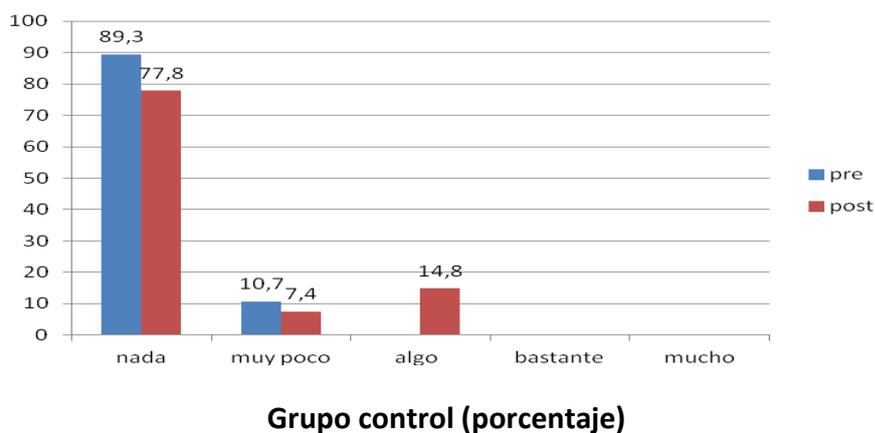


Del mismo modo apreciamos una clara mayoría de alumnos que no se interesan por la poesía, hecho que tampoco cambia en la segunda encuesta. Así pues, podemos destacar en general, una clara mayoría de alumnos que muestran que no leen nada de poesía.

2.8 Historia/Política

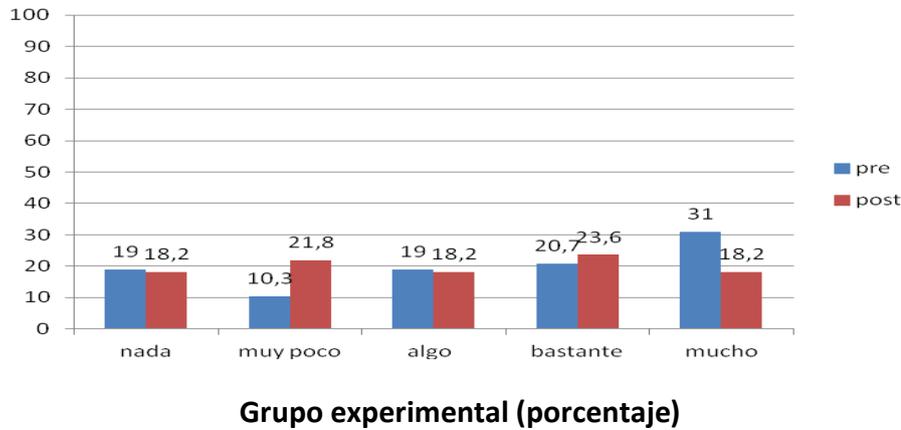


Las gráficas evidencian que la inmensa mayoría no lee temas sobre historia y política, y que la experiencia no modifica esta tendencia.

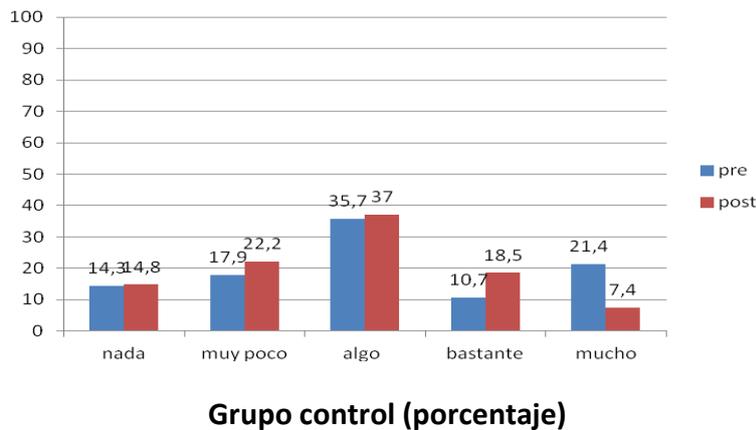


En la encuesta final se aprecia un leve aumento de los que no leen nada y muy poco. Se aprecia que en el grupo control se lee algo más sobre estos temas aunque las tendencias no cambian en ninguno de los dos grupos.

2.9 Humor

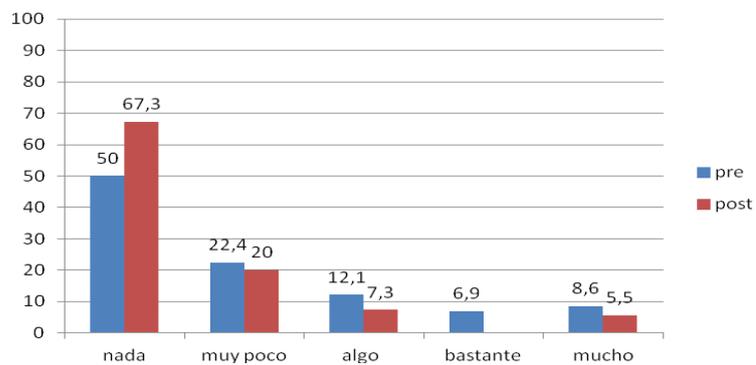


La mayoría afirman leer mucha literatura de humor aunque disminuye dicho valor observándose pocos cambios en el resto de variables.



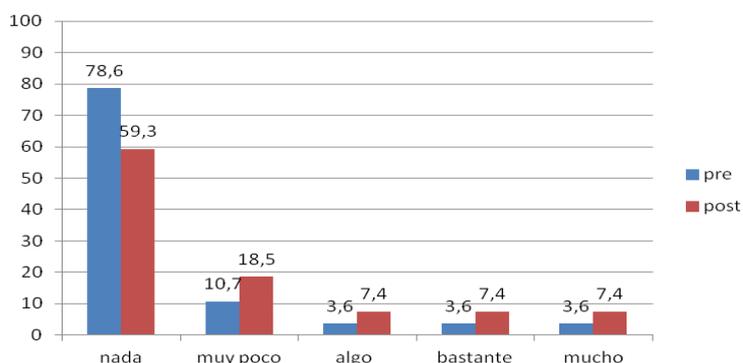
En el grupo control son más los que dicen leer algo sobre humor, apreciándose pocos cambios, aunque sí vemos aumento entre los que leen bastante y descenso de los que leen mucho. Por lo tanto podemos decir que no se aprecian diferencias destacables en las tendencias entre los dos grupos.

2.10 Ciencia/Tecnología



Grupo experimental (porcentaje)

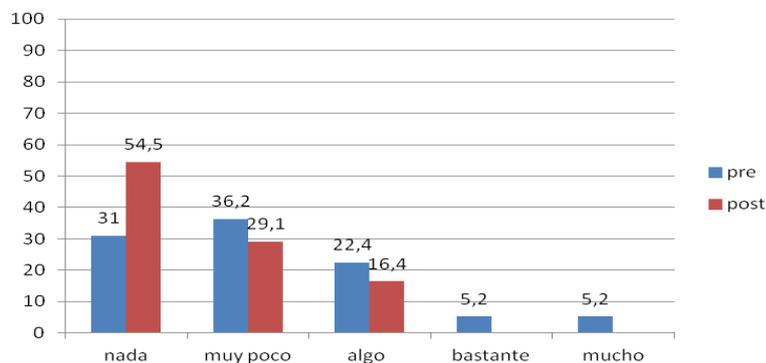
La mayoría, no solamente no lee sobre ciencia y tecnología, sino que además dicho grupo asciende en la segunda encuesta.



Grupo control (porcentaje)

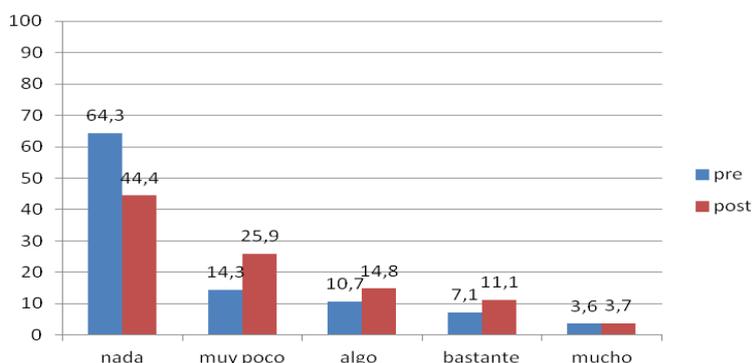
En el grupo control también es mayoritario el grupo de los que no leen ciencia y tecnología, aunque parece crecer el número de los que afirman no leer nada sobre esos temas. En el grupo experimental se observa un mayor descenso de lectores de estos temas.

2.11 Viajes, Naturaleza



Grupo experimental (porcentaje)

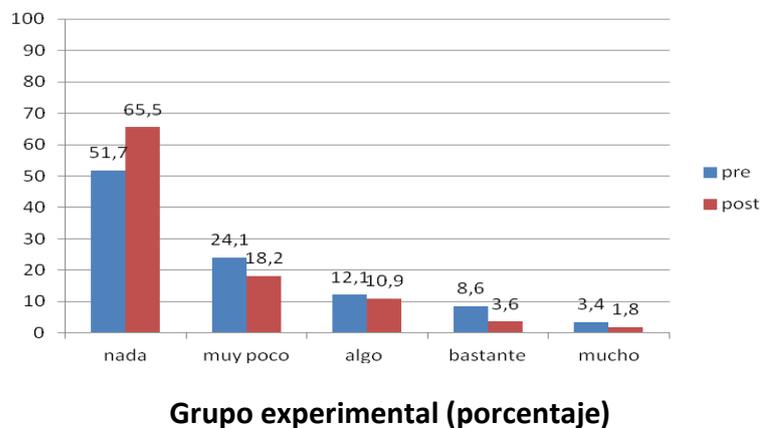
Del mismo modo apreciamos poco o nada de interés por los temas de viajes y naturaleza, aumentando incluso el valor de los que afirman no leer nada.



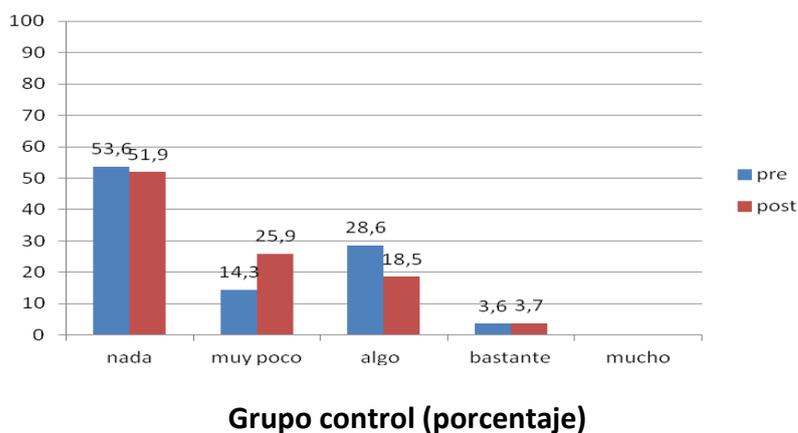
Grupo control (porcentaje)

Igualmente se aprecia el escaso interés en el grupo control aunque disminuye ligeramente dicha escasez. En el grupo control se puede ver un leve ascenso de lectores de estos temas, a diferencia del grupo experimental.

2.12 Música

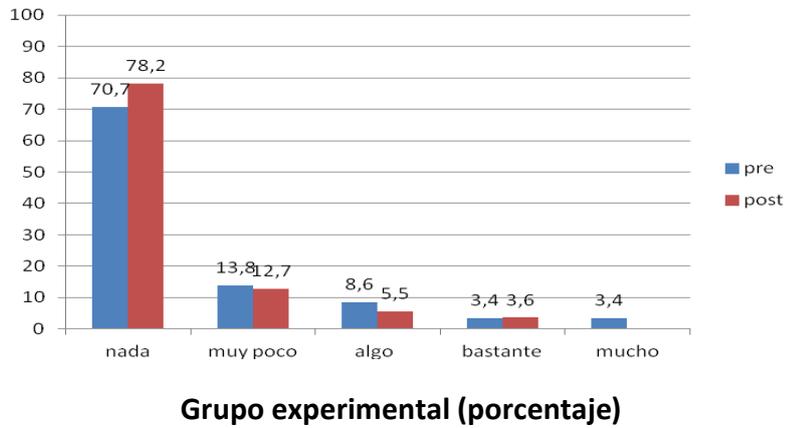


Se puede apreciar que hay pocos lectores sobre música y que incluso desciende su número posteriormente.

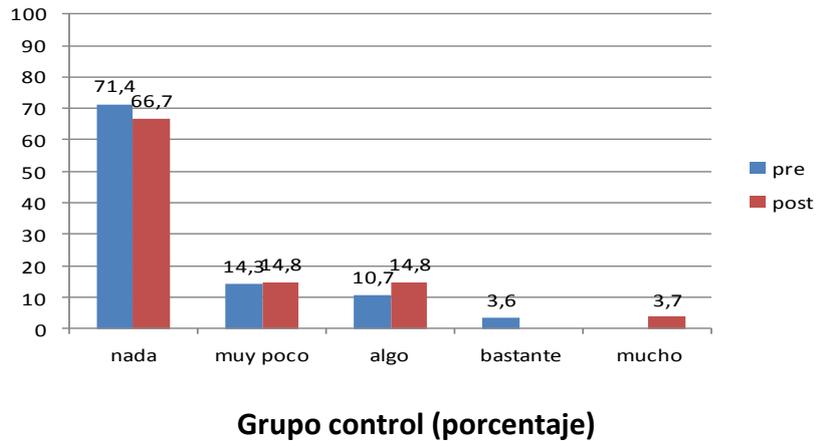


Tampoco el grupo control muestra interés por literatura sobre música y apenas se observan variaciones con posterioridad. En general, existe poco interés por la literatura sobre música, aunque se observan menos variaciones en el grupo control.

2.13 Literatura clásica

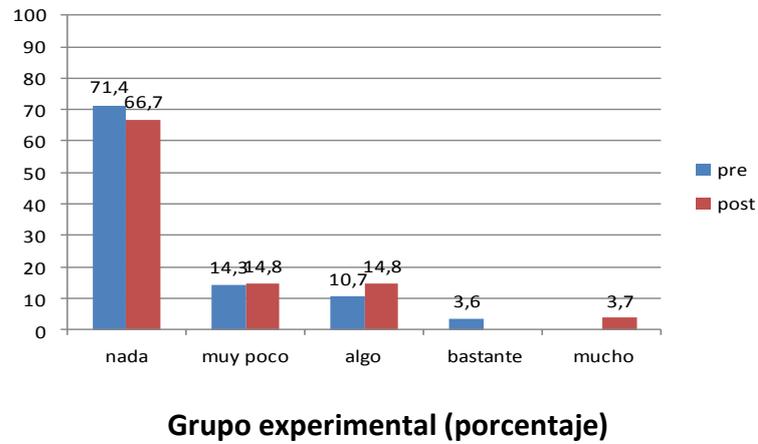


La mayoría de los alumnos no leen literatura clásica, aumentando incluso levemente quienes no leen nada en la segunda encuesta.

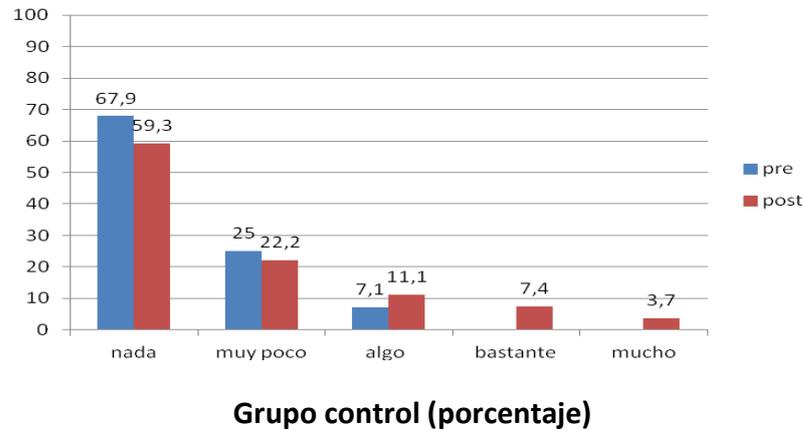


Aunque la mayoría dice no leer literatura clásica, en el grupo control se observa un leve descenso de los que no leen nada, pero no son destacables las diferencias de tendencia entre los dos grupos.

2.14 Biografías/Autobiografías



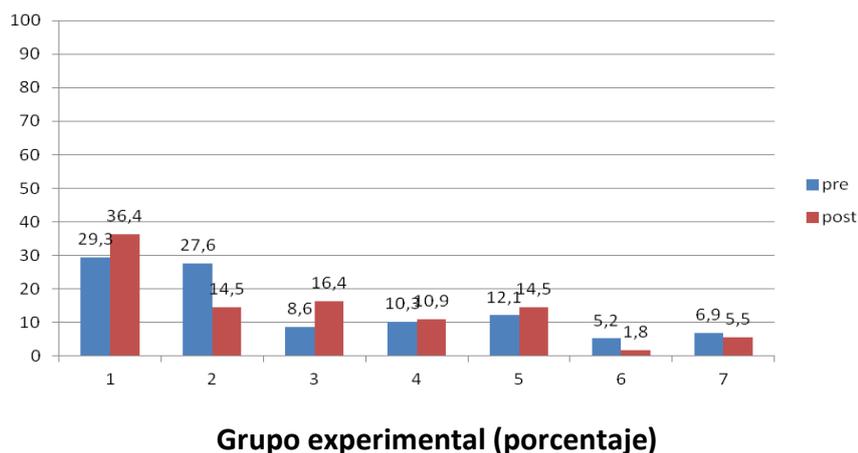
La mayoría no leen nada o muy poco biografías o autobiografías, y aumenta levemente el número de los que no leen nada.



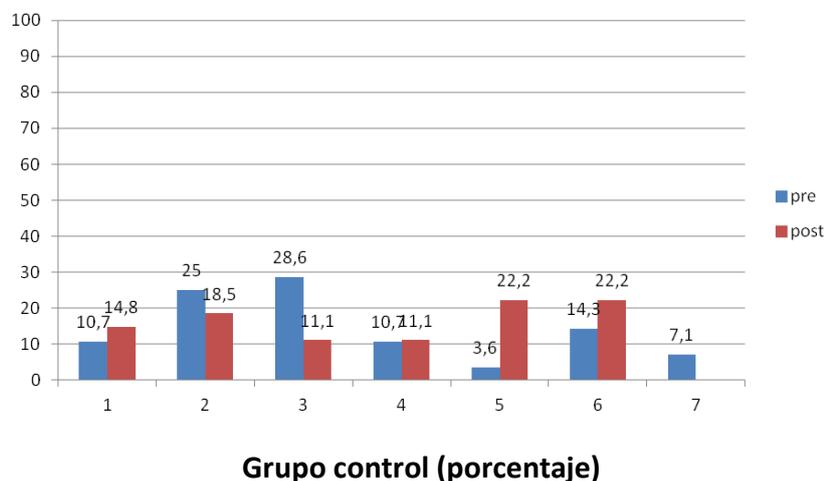
La mayoría del grupo control no lee nada, aunque disminuye levemente este valor. Así pues, no apreciamos cambios significativos entre el grupo experimental y el grupo control.

3. Razones por las que es importante leer. Se les pidió ordenar las variables por orden del 1 al 7:

3.1 Aprendo mucho

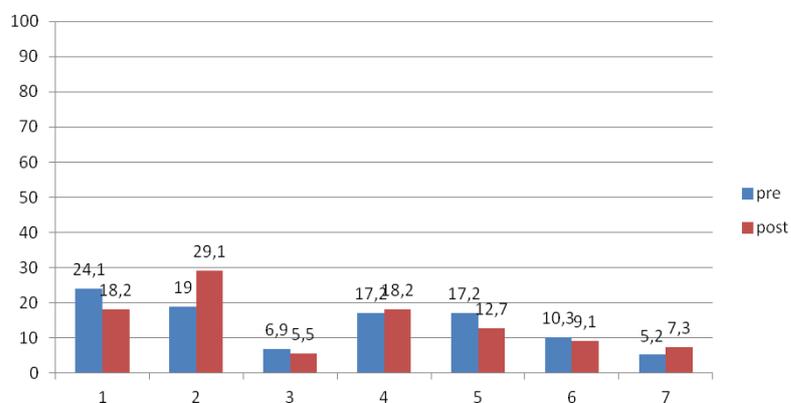


Destacan los que afirman que leyendo aprenden mucho, e incluso aumentan tras el experimento.



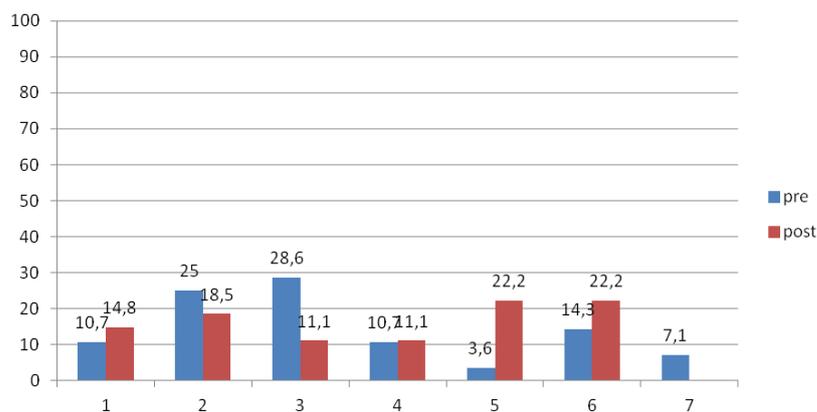
En el grupo control es menor el número que dice aprender mucho leyendo, aumentando levemente en la segunda encuesta.

3.2 Me ayuda a imaginar cosas o situaciones



Grupo experimental (porcentaje)

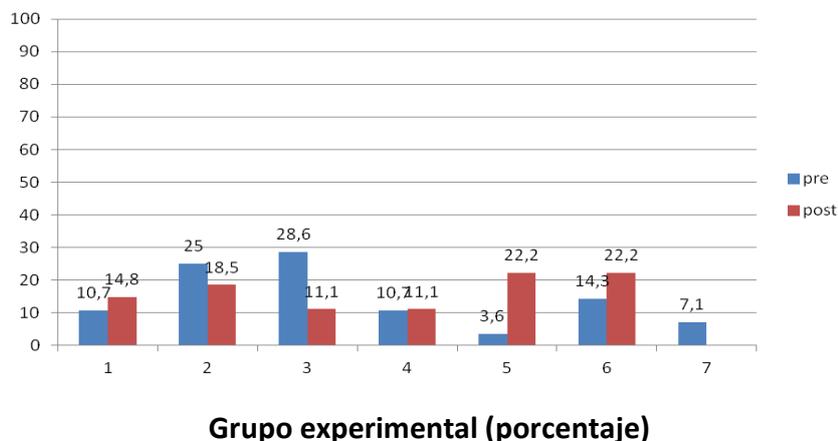
Dicha causa aparecería como la segunda según ellos, en el orden de lista que se ofrece y su valor disminuye levemente.



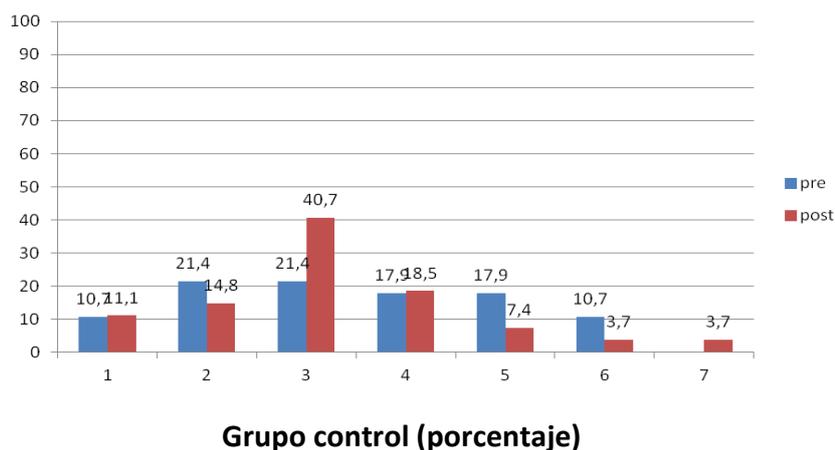
Grupo control (porcentaje)

Aparece en cuarto lugar dicha causa en el grupo control, aunque aumente ligeramente en la segunda encuesta. Por lo tanto, parece que los alumnos del grupo experimental darían más valor al hecho de que la lectura les ayuda a imaginar cosas o situaciones.

3.3 Me enseña a expresarme mejor

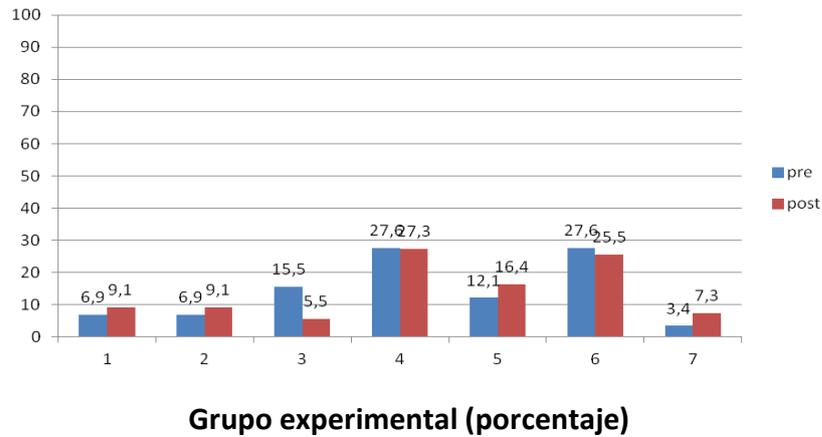


En el grupo experimental es escaso el número de los que consideran esta causa como primordial para leer, sin variar después del experimento.

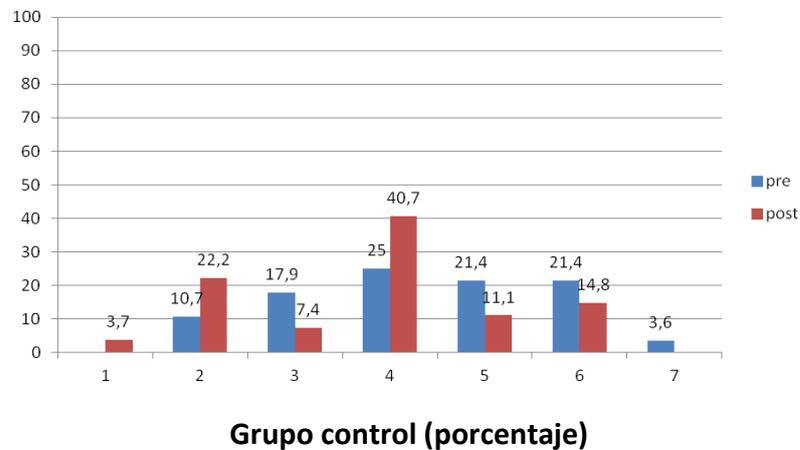


En el grupo control también se ve una cantidad muy pequeña que antepone esta como primera causa para la lectura. No apreciamos, pues, diferencias destacables entre los dos grupos.

3.4 Me hace sentir bien

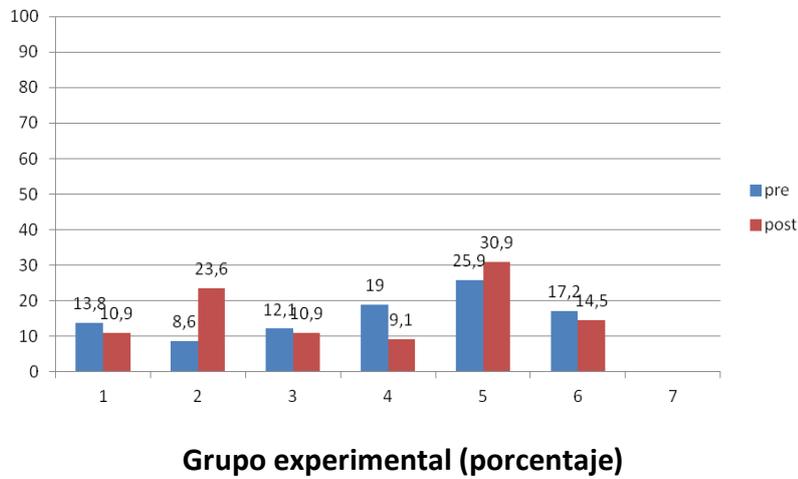


Muy pocos destacan que les haga sentir bien como primera causa para leer, aumentando ligeramente dicho valor posteriormente.

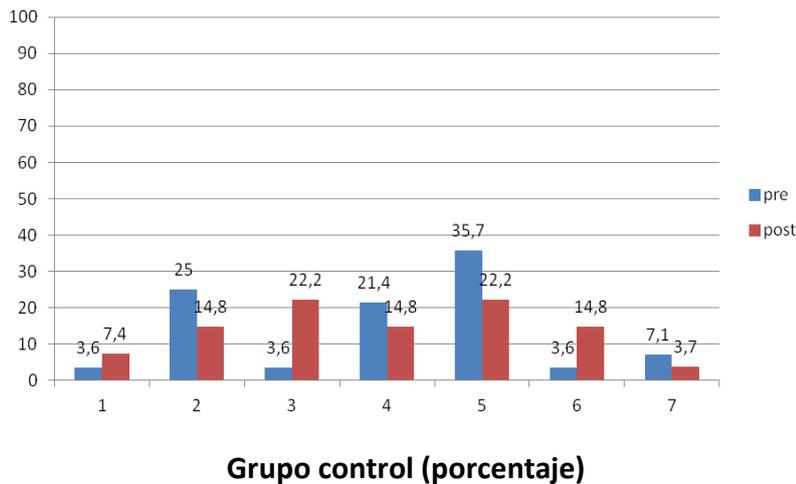


En el grupo control no hay nadie que anteponga como primera causa sentirse bien, y un pequeño número lo admite en la segunda encuesta. Pero si comparamos con el grupo experimental, vemos que es superior el número de los que se sienten bien en los alumnos que realizan la experiencia.

3.5 Aprendo lo que significan muchas palabras

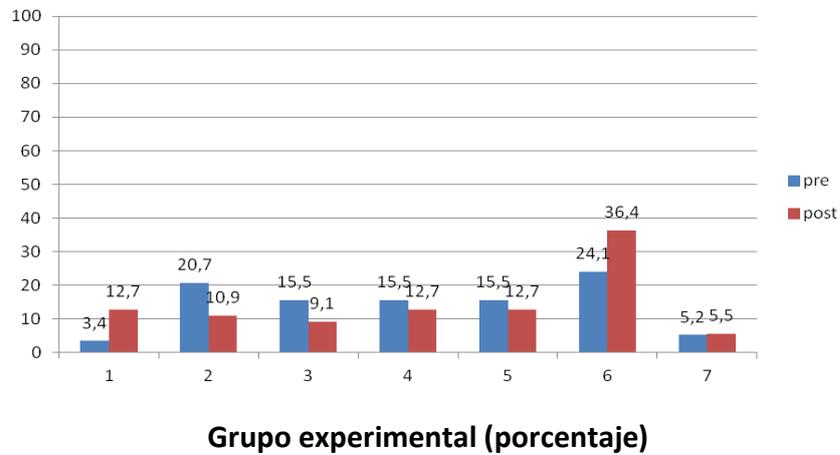


Dicha causa aparece en cuarto lugar y su valor disminuye levemente.

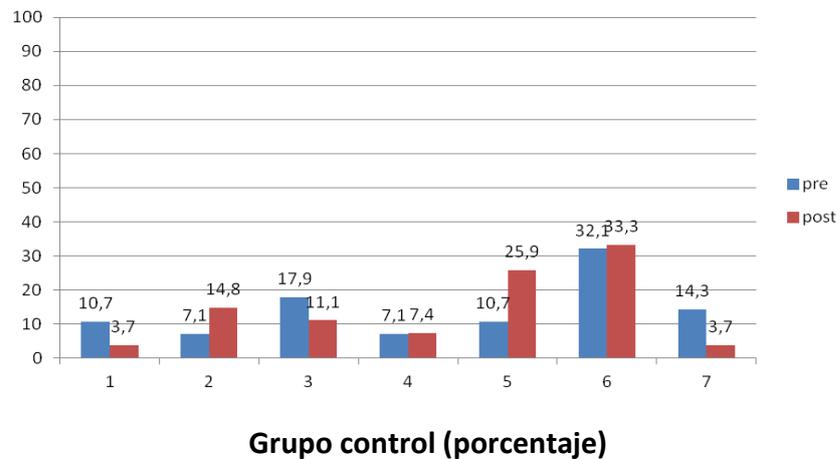


En el grupo control es muy reducido el número de los que consideran aumentar su vocabulario con la lectura, y aumenta muy ligeramente en la segunda encuesta. Por consiguiente no apreciamos diferencias destacables entre los dos grupos.

3.6 Me hace progresar en los aprendizajes escolares

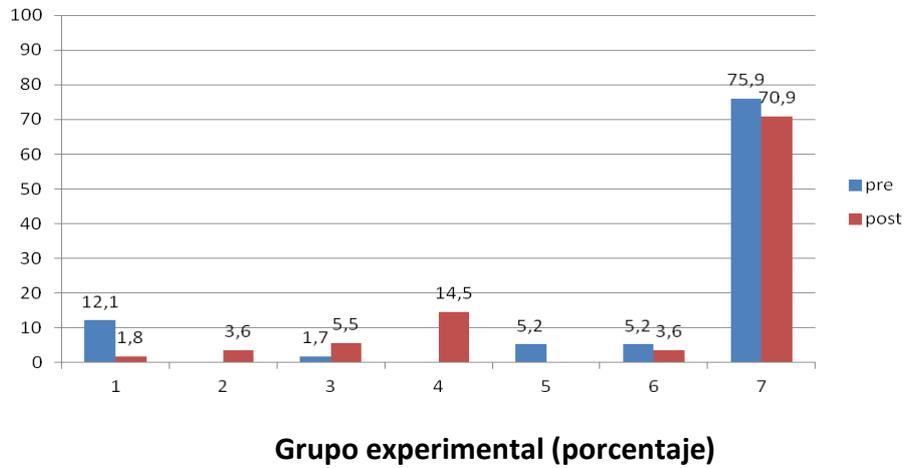


Crece el número de los que creen progresar en aprendizajes escolares tras la experiencia aunque a priori es muy leve.

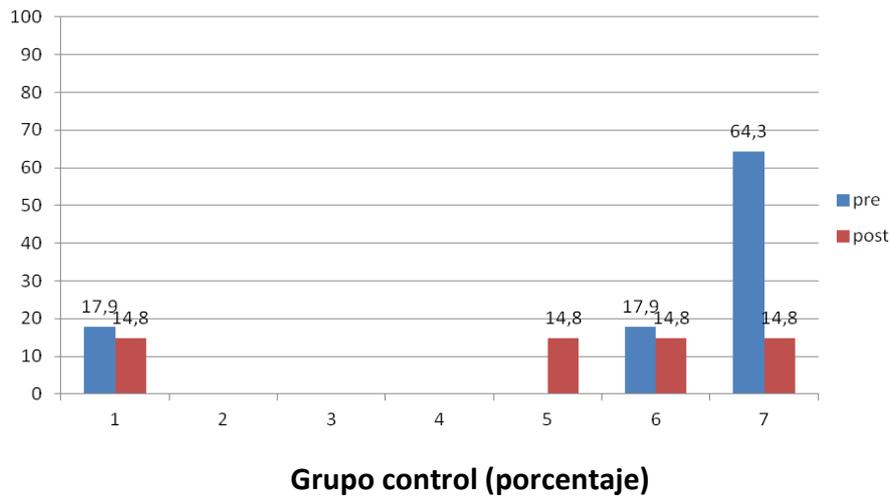


En el grupo control disminuye el grupo de los que admiten progresar en aprendizajes gracias a la lectura. Se observa una tendencia mayor en el grupo experimental a la idea de que leer les ayuda en los aprendizajes escolares.

3.7. No es importante leer

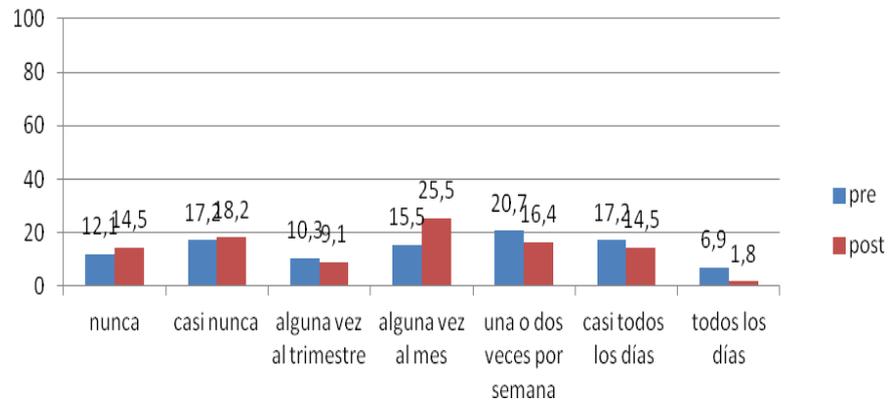


Desciende La cantidad de los pocos que dicen que no es importante leer.



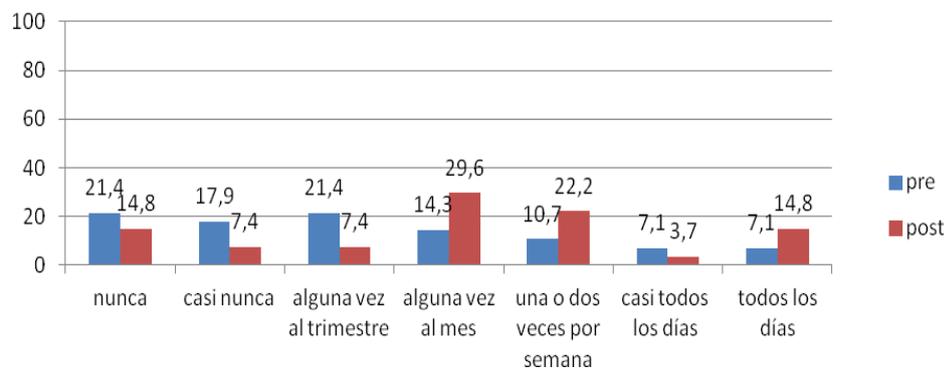
En el grupo control disminuye levemente este valor. En general hay muy pocos alumnos que consideren que no es importante leer, y en el grupo experimental desciende aún más el número tras realizar la experiencia.

4. ¿sueles leer libros en tu tiempo libre?



Grupo experimental (porcentaje)

La tendencia que más aumenta es la de los que afirman leer alguna vez al mes y ligeramente la de los que dicen leer nunca o casi nunca. Mientras descende entre los que leen una o dos veces por semana, y casi todos los días o todos los días.



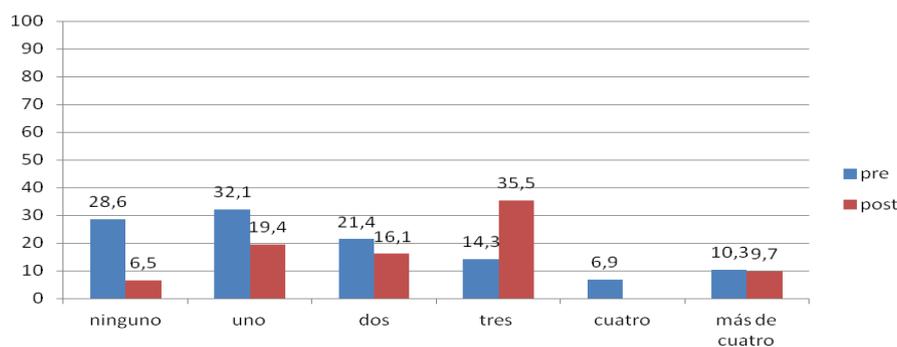
Grupo control (porcentaje)

En el grupo control crece de forma parecida el número de los que leen alguna vez al mes, disminuyen los que nunca o casi nunca leen o leen casi todos los días y aumentan los que leen todos los días.

Comparando ambos grupos vemos, sin embargo que son más en el grupo experimental los que leen todos los días aunque sí apreciamos que, a diferencia

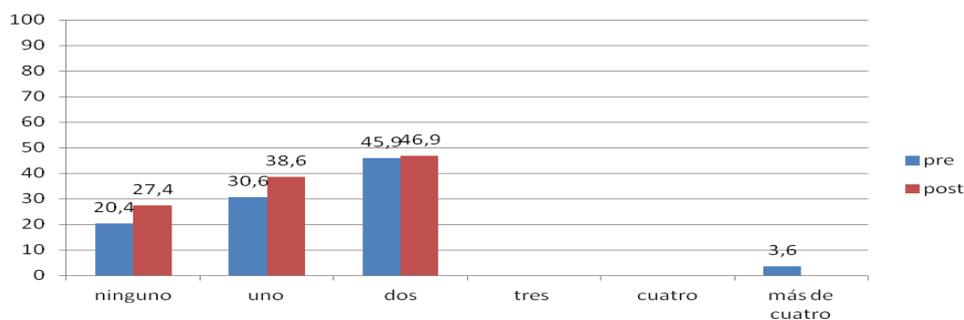
del grupo control, observamos pocos cambios en el grupo experimental antes y después.

5. ¿Cuántos libros has leído el último mes?



Grupo experimental (porcentaje)

Destaca considerablemente el aumento del número que dice haber leído tres libros mientras desciende bastante el número de los que no han leído ninguno. Se mantiene la tendencia igual en los que leen más de cuatro.



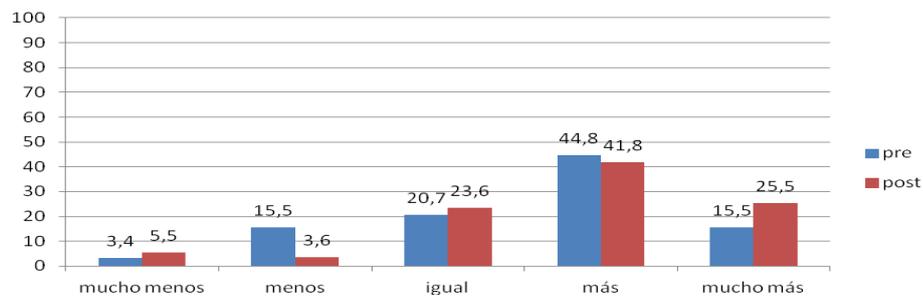
Grupo control (porcentaje)

En el grupo control aumentan los que no leen ningún libro y los que leen uno o dos.

Observamos, comparando ambos grupos, una tendencia general a leer más en el grupo experimental tras la experiencia realizada en clase, apreciando una considerable disminución de alumnos que no leen ningún libro, mientras que aumenta en el grupo de control. Se observa, además, un apreciable aumento en

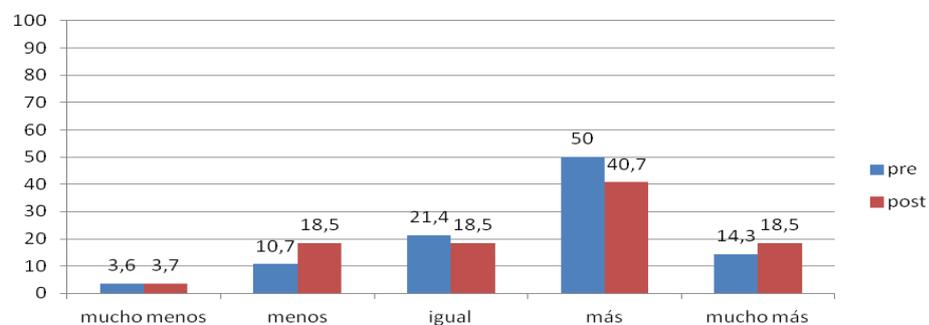
el grupo experimental de los alumnos que han leído más de tres libros tras el experimento. En consecuencia, llama la atención el ascenso de la lectura en el grupo experimental.

6. ¿ahora lees más o menos que hace dos años?



Grupo experimental (porcentaje)

En la encuesta posterior, el mayor cambio que apreciamos es un aumento de los que dicen leer mucho más que hace dos años y una disminución de los que dicen leer menos.

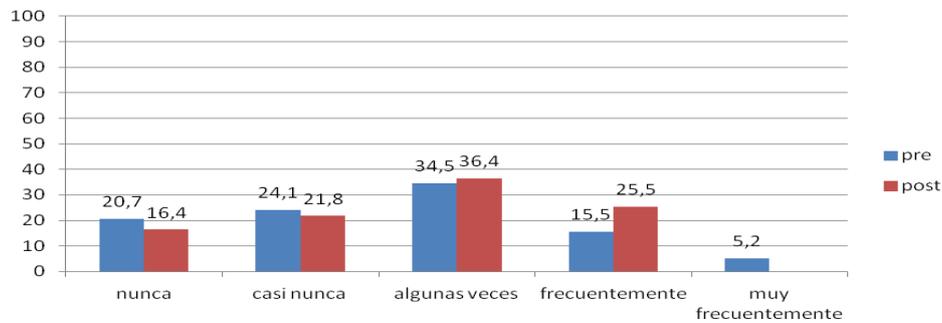


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control aumentan los que dicen leer menos o igual y disminuyen los que dicen leer más mientras los que dicen leer mucho más aumentan poquísimos. De todo ello se desprende que tras la experiencia hay una mayor tendencia a leer más entre quienes la han realizado que entre los que no.

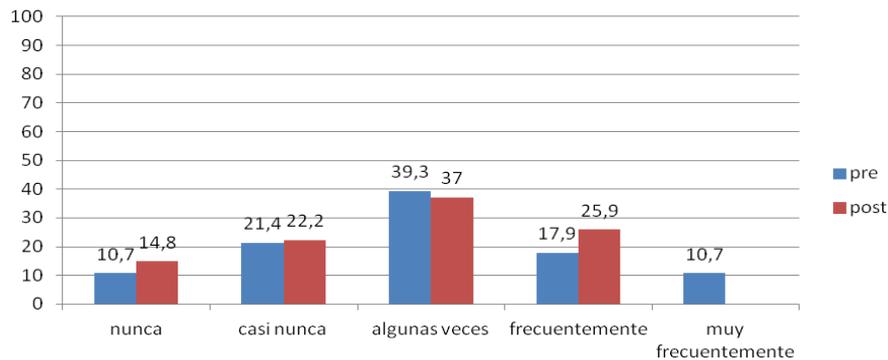
7. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes criterios para seleccionar los libros que lees?

7.1 Recomendación de amistades



Grupo experimental (porcentaje)

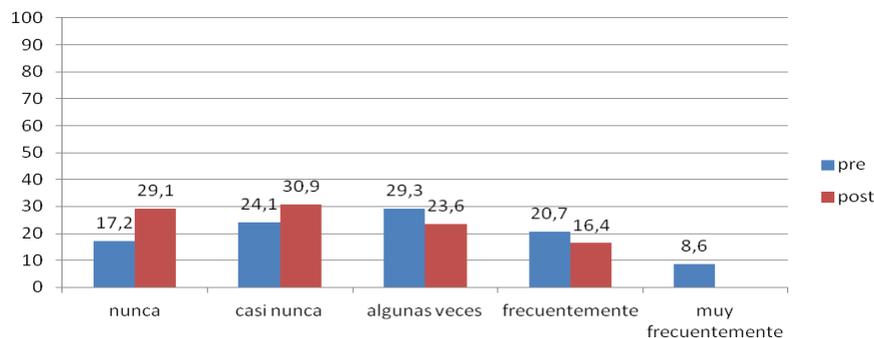
Crece la frecuencia con la que leen por recomendación de amistades.



Grupo control (porcentaje)

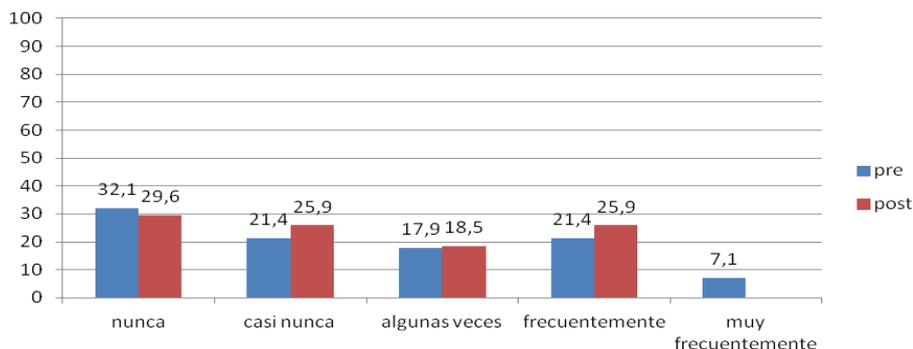
En el grupo control aumentan levemente los que nunca leen por recomendación de amistades, crecen muy poco los que lo hacen frecuentemente. Se aprecia un incremento ligeramente mayor de esta variable en el grupo experimental.

7.2 Recomendación de profesorado



Grupo experimental (porcentaje)

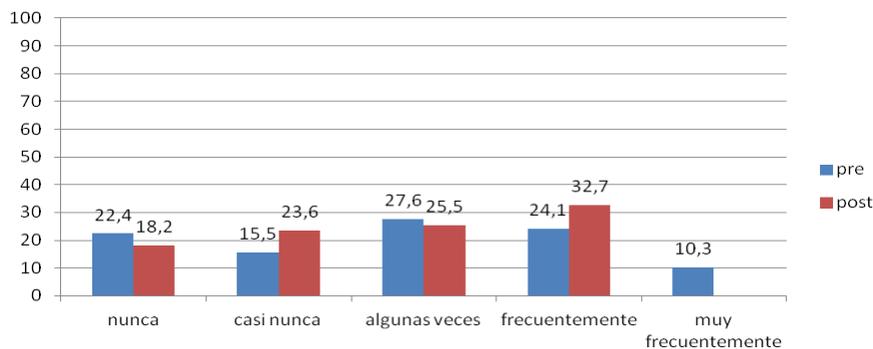
En el grupo experimental se incrementan quienes nunca o casi nunca leen por recomendación del profesorado y disminuyen los que lo hacen algunas veces y frecuentemente.



Grupo control (porcentaje)

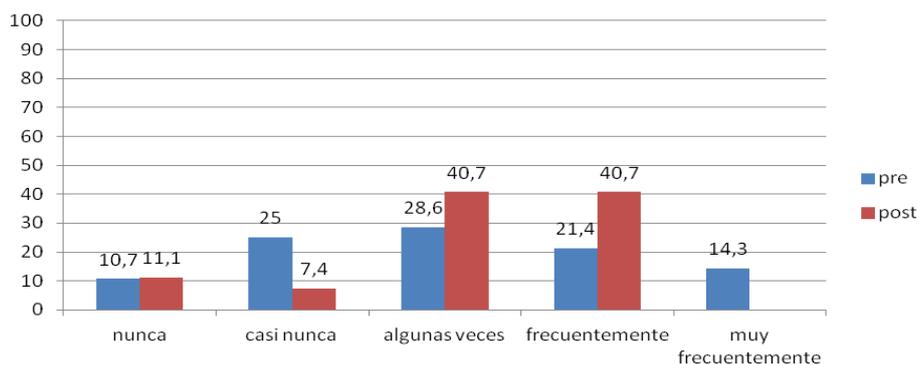
En el grupo control parece aumentar muy ligeramente la frecuencia con la que los alumnos leen por recomendación del profesorado. Por tanto, si comparamos ambos grupos observamos que en el grupo experimental la tendencia a leer por recomendación de los profesores es algo menor que en el grupo control.

7.3 Recomendación de la familia



Grupo experimental (porcentaje)

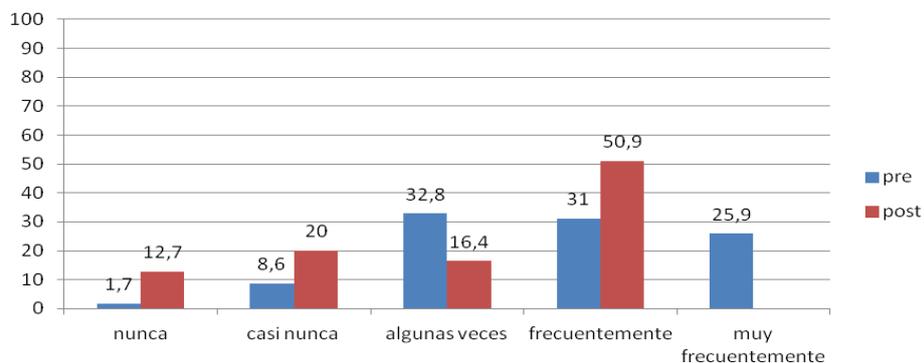
La tendencia es a incrementarse el número de los que leen por recomendación familiar y a disminuir en los que no lo hacen nunca.



Grupo control (porcentaje)

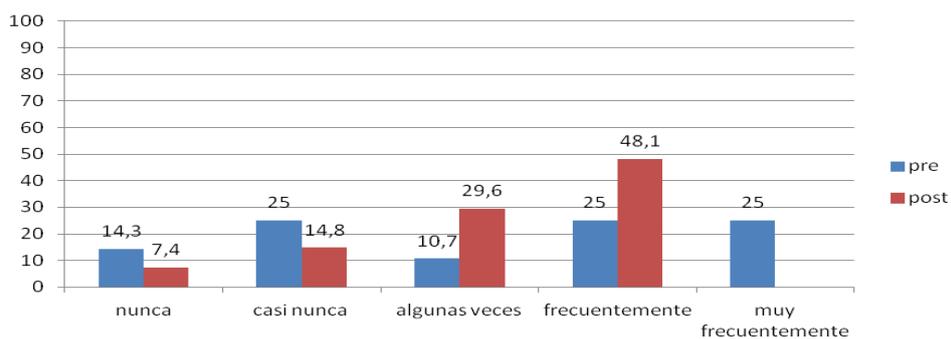
En el grupo control se aprecia un incremento en las variables que nos indican más frecuencia en la recomendación familiar para la lectura. Se deduce que hay un incremento de la recomendación de la familia en la lectura en ambos grupos aunque este incremento parece algo mayor en el grupo control.

7.4 Me los han regalado



Grupo experimental (porcentaje)

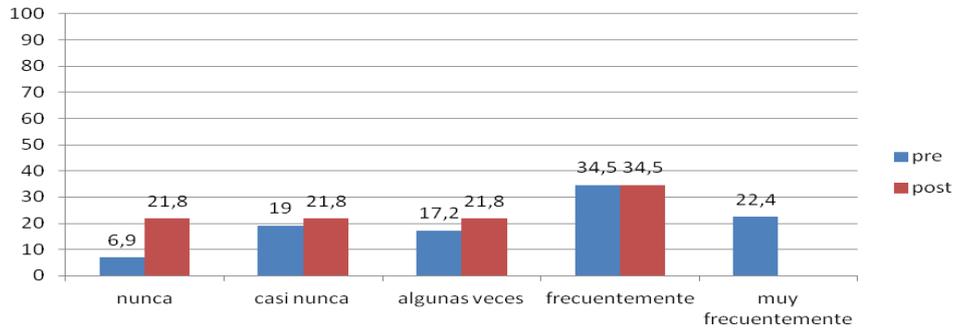
Crece la frecuencia con que se les regalan libros, aunque disminuye en los que dicen algunas veces.



Grupo control (porcentaje)

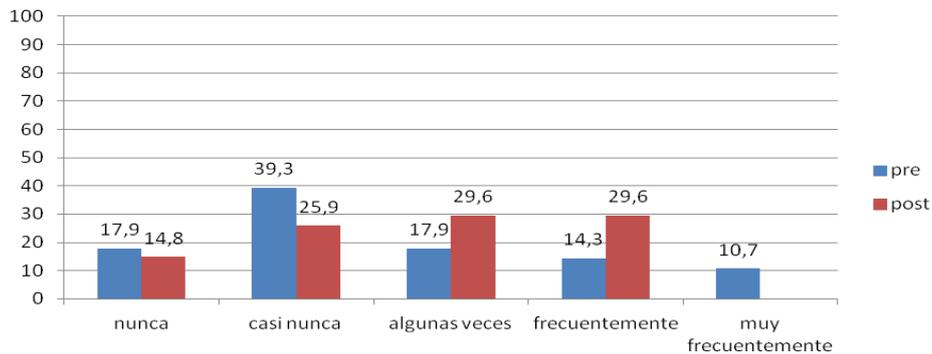
En el grupo control también crece la frecuencia en la variable frecuentemente y en la de algunas veces incluso disminuye en los que afirman nunca o casi nunca. En general, se puede decir que en el grupo experimental, el hecho de que le regalen libros parece tener menor incidencia en la lectura.

7.5 Estaban en casa



Grupo experimental (porcentaje)

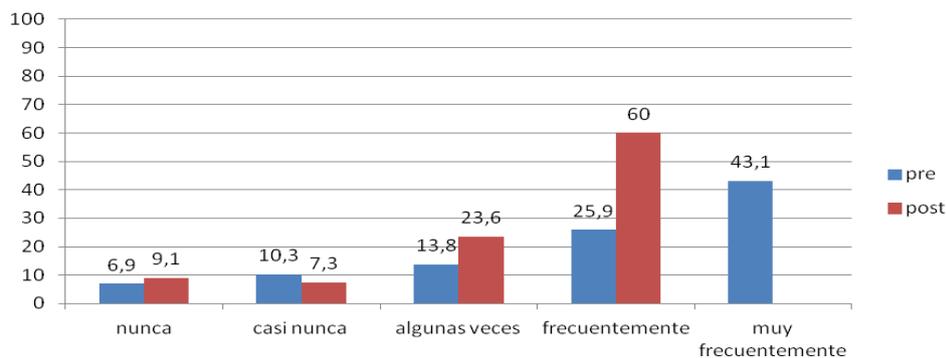
La mayoría de los del grupo experimental afirman que frecuentemente leen libros que tienen en casa, variable que no varía en la segunda encuesta. Aumenta la tendencia en los que dicen nunca y casi nunca.



Grupo control (porcentaje)

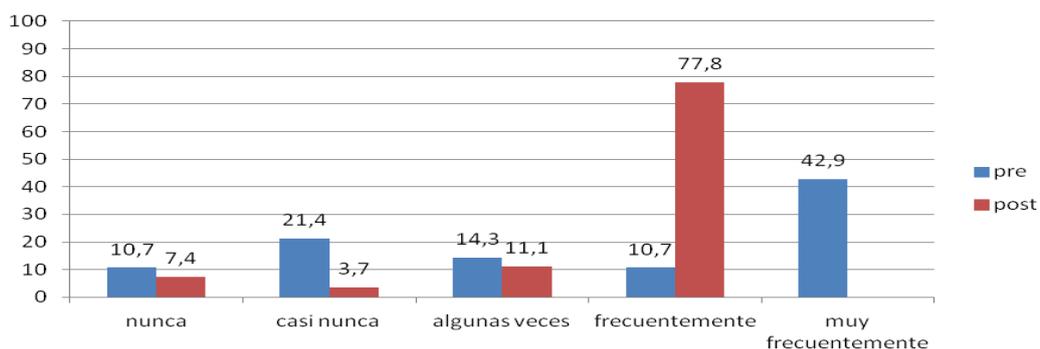
En el grupo control se aprecia un aumento de la frecuencia de los que leen libros de casa. Sin embargo, observando todas las variables vemos que dicha tendencia parece superior en el grupo experimental.

7.6 Me atrae el tema



Grupo experimental (porcentaje)

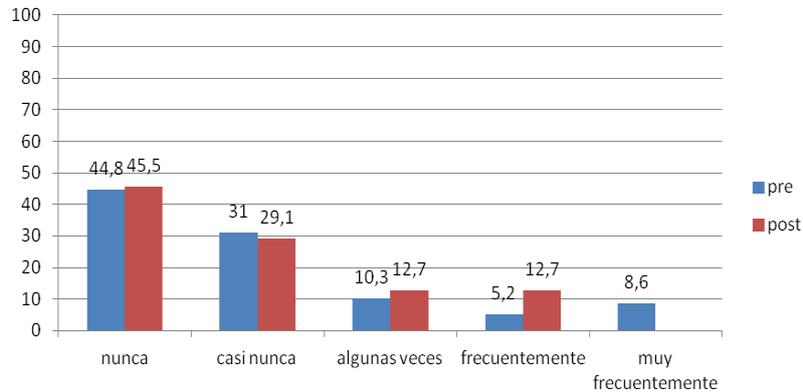
El grupo que participa en el experimento destaca que frecuente y muy frecuentemente es el tema lo que le motiva para leer, y aumenta la tendencia en la variable frecuentemente de manera considerable.



Grupo control (porcentaje)

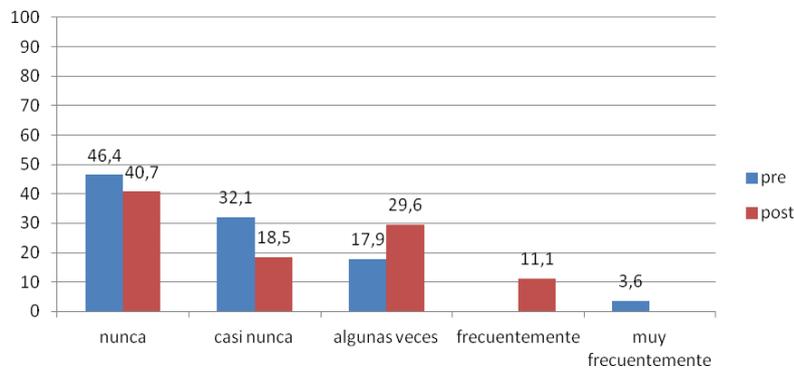
En el grupo control también aumenta la tendencia a la frecuencia en la lectura debida a la atracción por el tema. Así pues, el gusto por el tema es frecuentemente una importante motivación en general, sin apreciarse cambios significativos entre los dos grupos.

7.7 Me atrae el autor/a



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría manifiesta que la atracción por el autor/a nunca es el criterio utilizado para elegir libro, y en el grupo experimental no se modifica dicha tendencia.

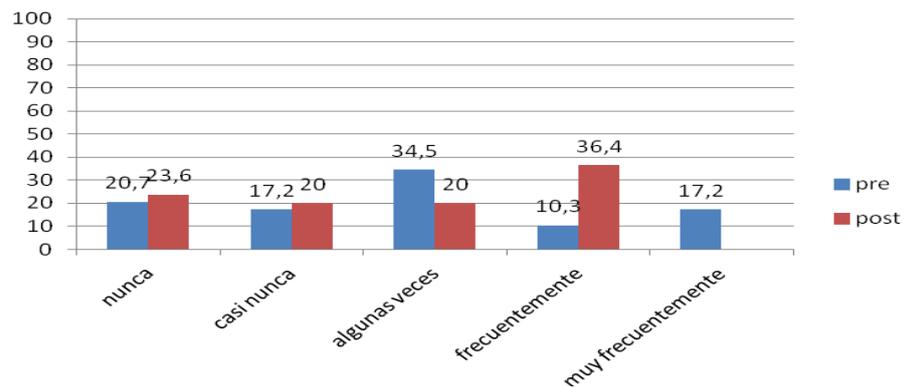


Grupo control (porcentaje)

Del mismo modo, en el grupo control la mayoría dicen nunca, pero esta tendencia cambia y vemos que aumentan los que algunas veces sí priorizan esta variable.

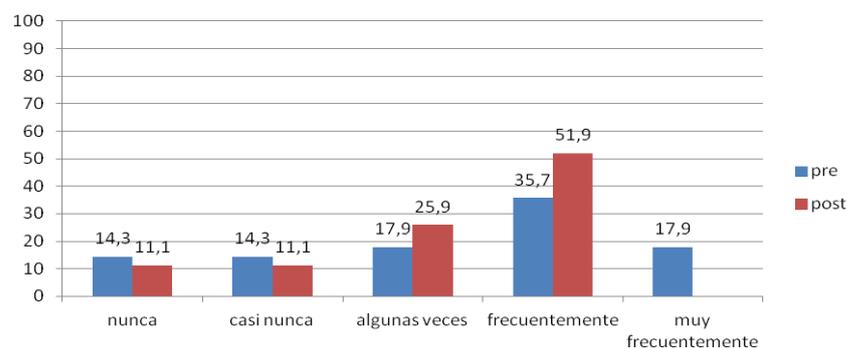
En conclusión, mientras en el grupo experimental no se modifica la tendencia a utilizar el criterio del gusto por el autor/a, en el grupo control, dicha variable crece algo más.

7.8 Me atrae la portada



Grupo experimental (porcentaje)

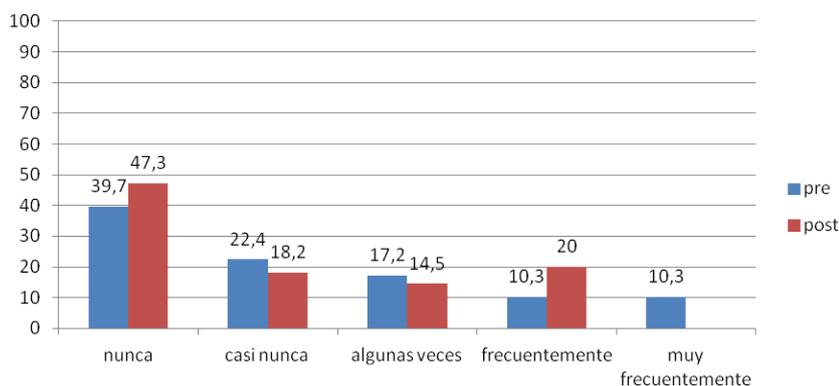
En el grupo experimental son más los que muestran más frecuencia en la atracción de la portada. Aumentan también levemente los que dicen nunca o casi nunca y disminuye los que dicen algunas veces.



Grupo control (porcentaje)

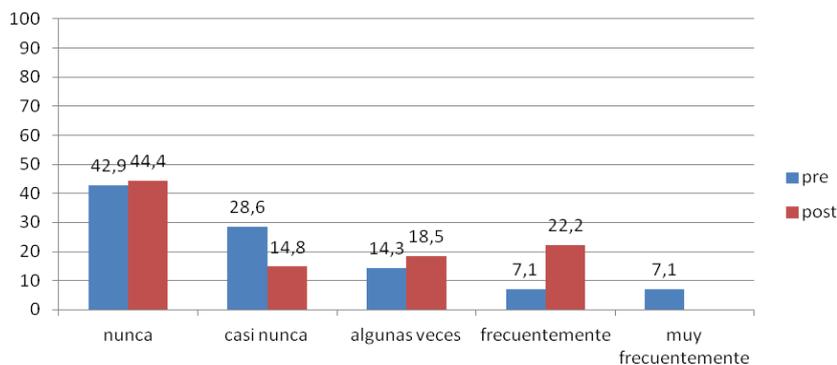
En el grupo control se aprecia un leve incremento del interés por esta variable. Se ve una mayor tendencia al aumento en la frecuencia en el grupo experimental.

7.9 Moda o publicidad del libro



Grupo experimental (porcentaje)

Se aprecia en el grupo experimental muy poca incidencia de la moda o publicidad como criterio para la lectura, y aún más en la segunda encuesta.

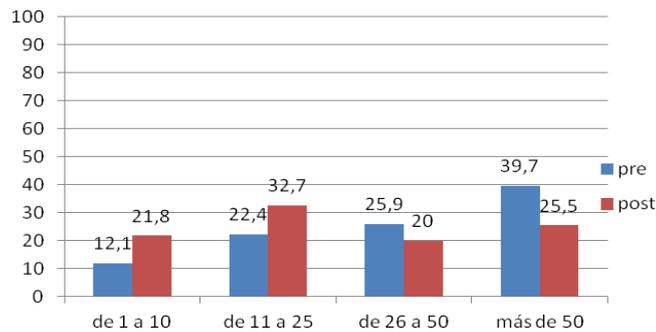


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control tampoco tiene incidencia el criterio de la moda o publicidad. Es decir, no se aprecia interés por la moda o publicidad de los libros en ninguno de los dos grupos. En ambos grupos aumenta el número de los que no reconocen

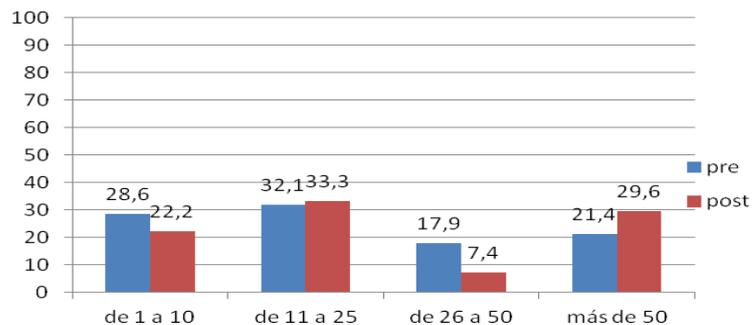
la influencia de la moda o publicidad a la hora de escoger un libro y también se observan unos resultados muy similares en el resto de variables.

8. ¿Cuántos libros tienes, sin contar los de texto?



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental se incrementa el número de los que tienen de 1 a 10 y de 11 a 25 libros mientras disminuyen los que tienen más de 26.

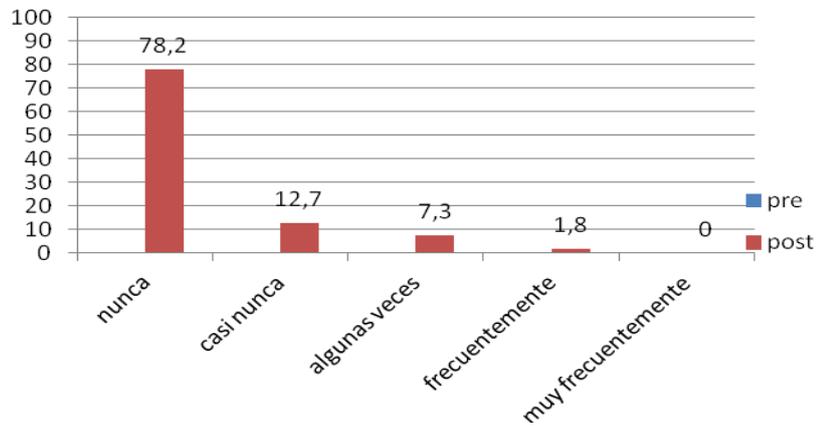


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control aumentan los que dicen tener más de 50 y muy poco los de 11 a 25. Decrece el número de los que tienen de 1 a 10 y de 26 a 50. Se observa en el grupo experimental un crecimiento moderado de la adquisición de libros.

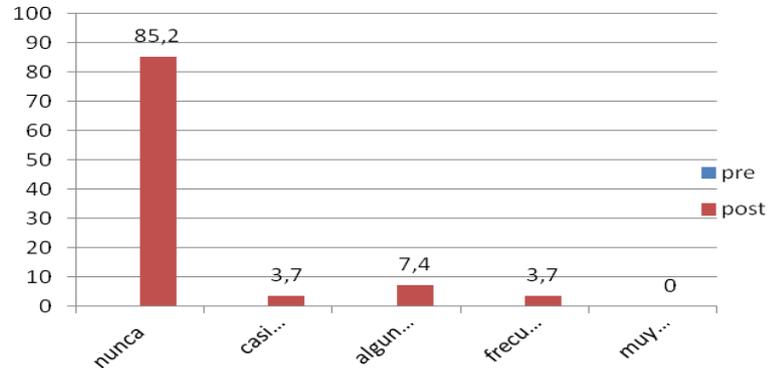
9. ¿Con qué frecuencia realizas la lectura en los formatos digitales que se presentan?

9.1 Periódicos *on-line*



Grupo experimental (porcentaje)

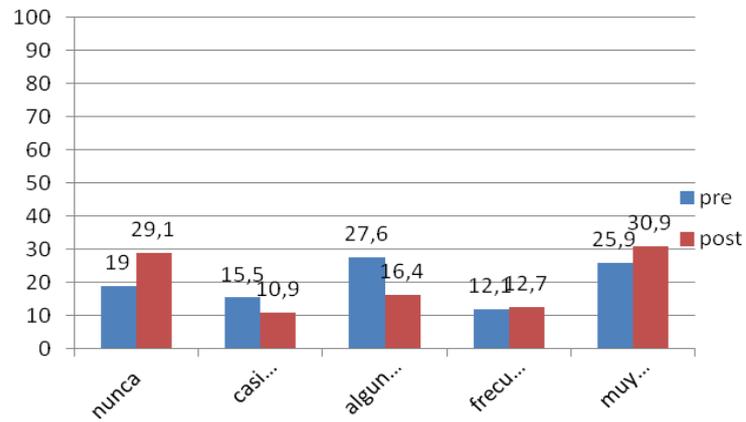
La mayoría afirma que nunca lee periódicos on-line.



Grupo control (porcentaje)

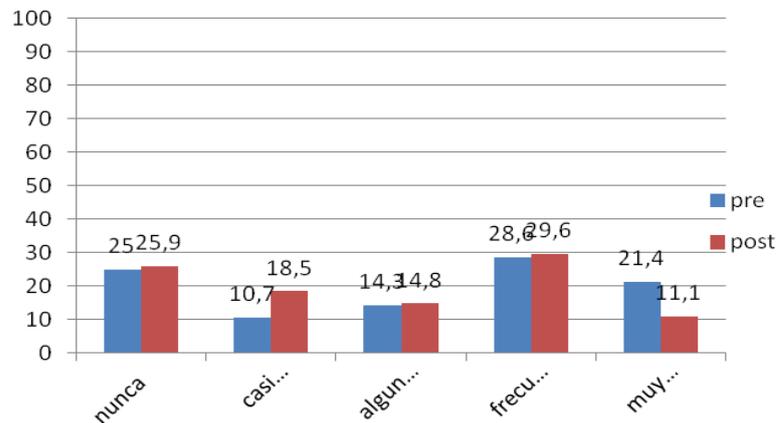
Igualmente en este grupo, la mayoría no lee prensa en formato digital.

9.2 Noticias o artículos enlazados a muros de Facebook, Twister, Google+ y otras redes sociales.



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental apreciamos que crecen los que nunca y muy frecuentemente leen en Facebook y otras redes sociales.

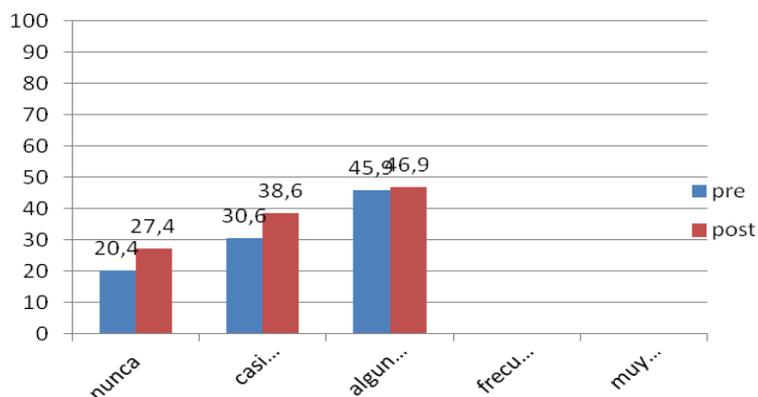


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control se mantiene la tendencia igual desde el principio a leer en redes sociales aunque disminuyen los que dicen hacerlo muy frecuentemente.

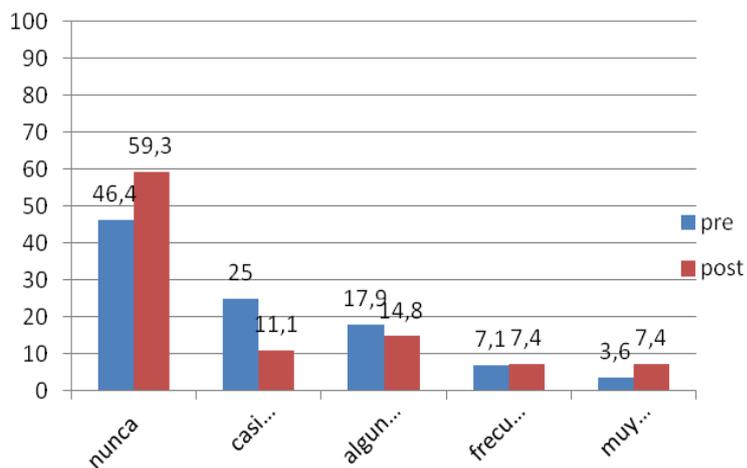
Aumentan ligeramente los del grupo experimental que leen en redes sociales.

9.3 Libros digitales



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental aumenta levemente la cantidad de los que nunca o casi nunca leen libros en formato digital. Se mantiene entre los que lo hacen algunas veces pero nadie lo hace frecuente o muy frecuentemente.

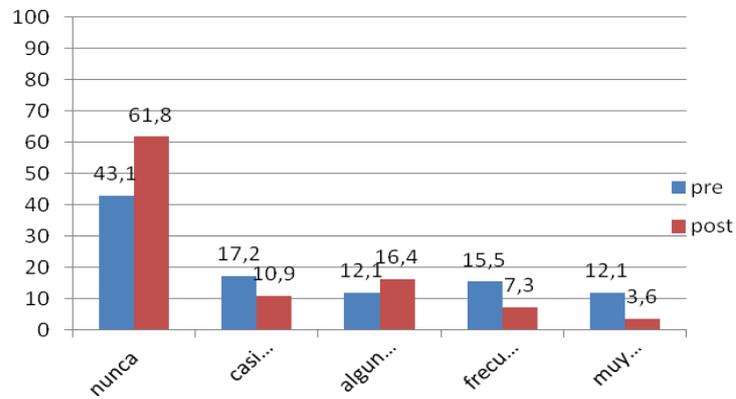


Grupo control (porcentaje)

También se aprecia un escaso interés por la lectura de libros digitales en este grupo.

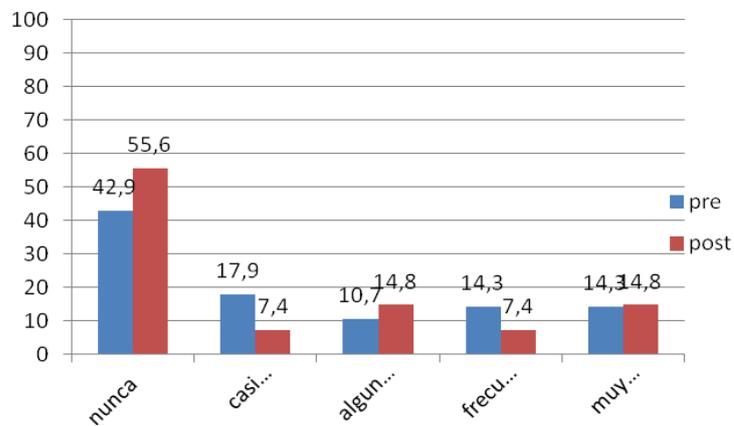
Por tanto, en general, pocos alumnos leen en formato de libro digital.

9.4 Aplicaciones literarias (digital)



Grupo experimental (porcentaje)

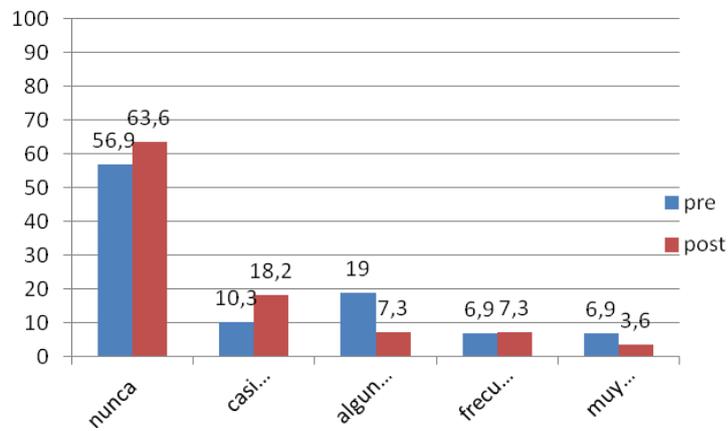
La mayoría de este grupo nunca usa aplicaciones literarias, aumentando incluso la tendencia en la segunda encuesta.



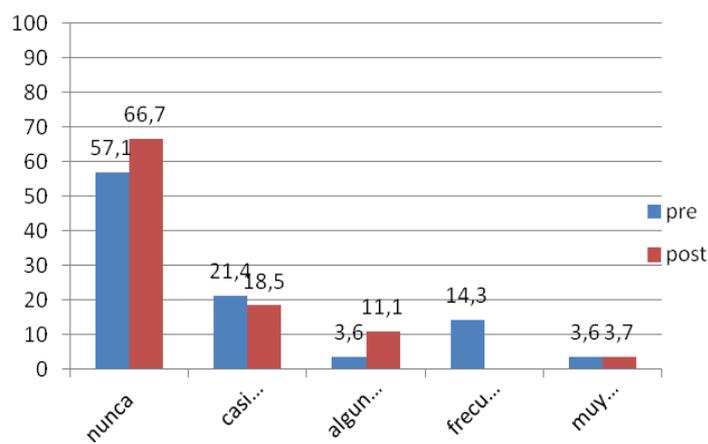
Grupo control (porcentaje)

No se aprecian apenas variaciones en esta tendencia en el grupo control.

9.5 Aplicaciones de revistas (digital)



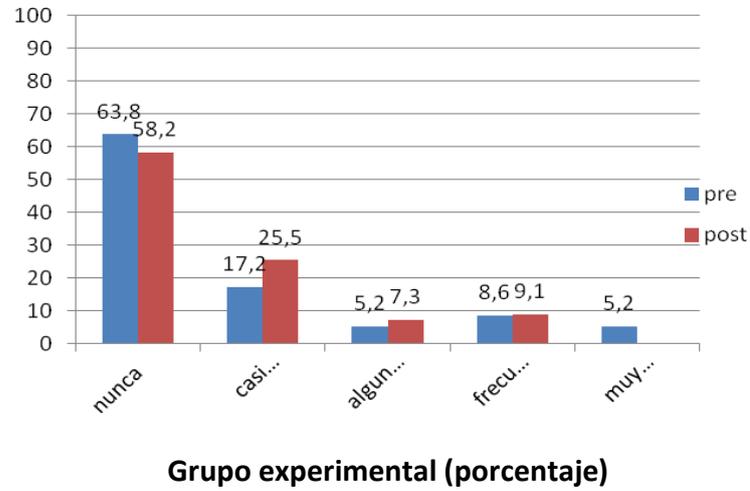
Grupo experimental (porcentaje)



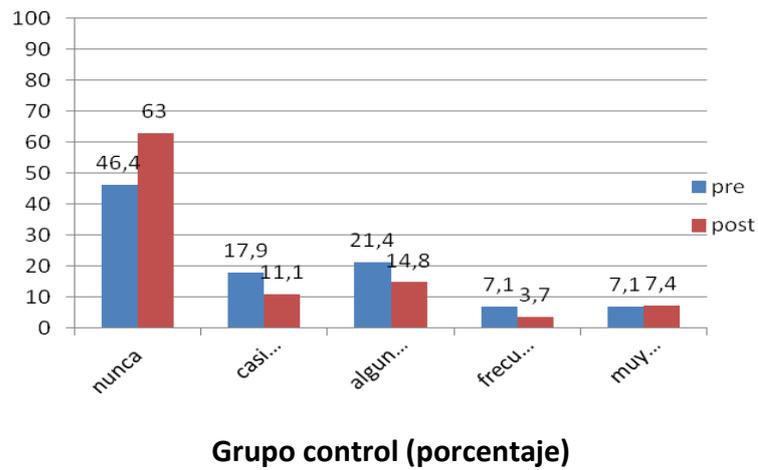
Grupo control (porcentaje)

En ambos casos se observa muy poca utilización de las aplicaciones digitales para revistas, tendencia que incluso asciende con el tiempo levemente.

9.6 Blogs temáticos

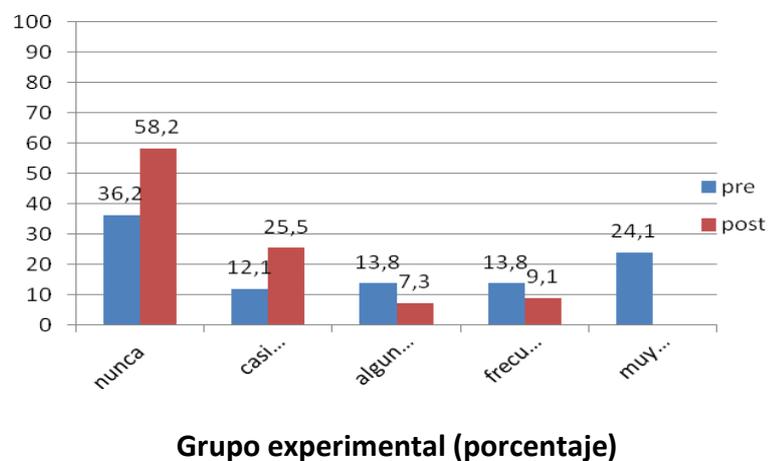


En el grupo experimental la mayoría afirma no leer nunca blogs temáticos.

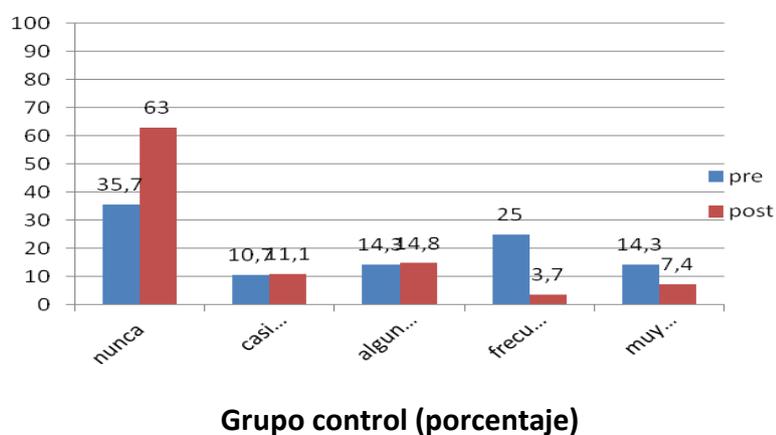


En el grupo control se observa una tendencia similar incluso creciendo quienes nunca usan blogs.

9.7 Foros y chats públicos y privados

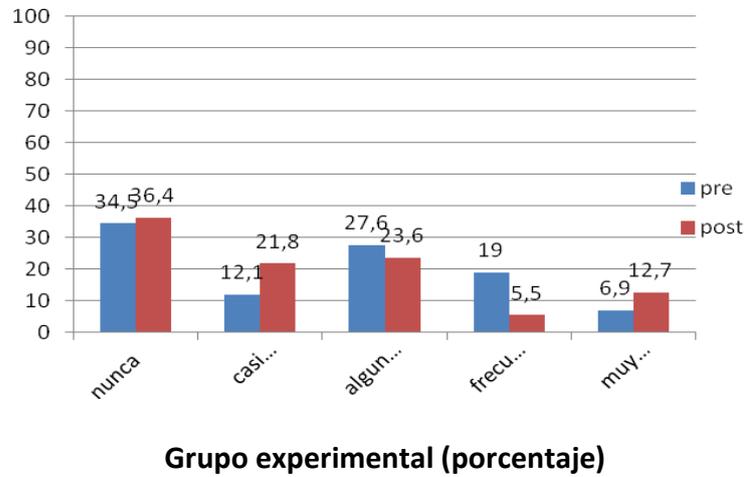


Disminuye el número de alumnos que utilizan foros y chats en el grupo experimental.

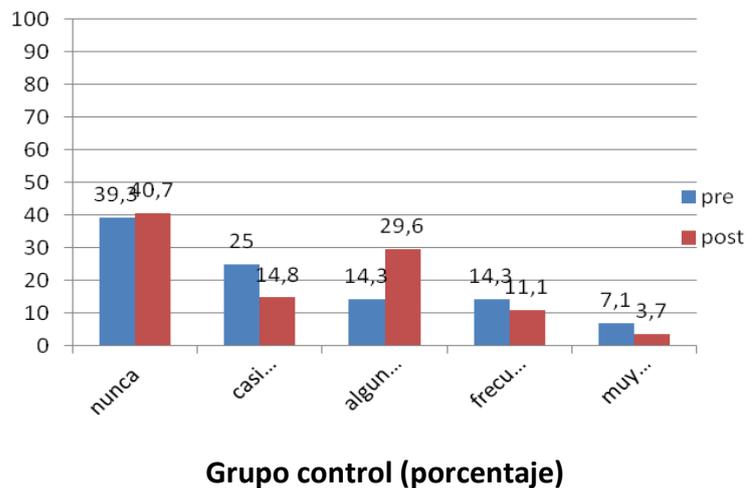


Asimismo la tendencia es similar en el grupo control.

9.8 Enciclopedias libres *on line*

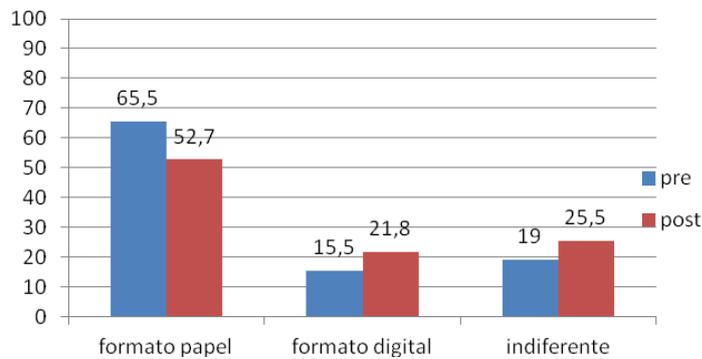


A pesar de que la mayoría muestra que nunca lee enciclopedias digitales, en segundo lugar aparecen los que lo hacen algunas veces, con lo cual, con respecto al resto de preguntas sobre formatos digitales parece que aquí algunos dicen usarlas algunas veces.



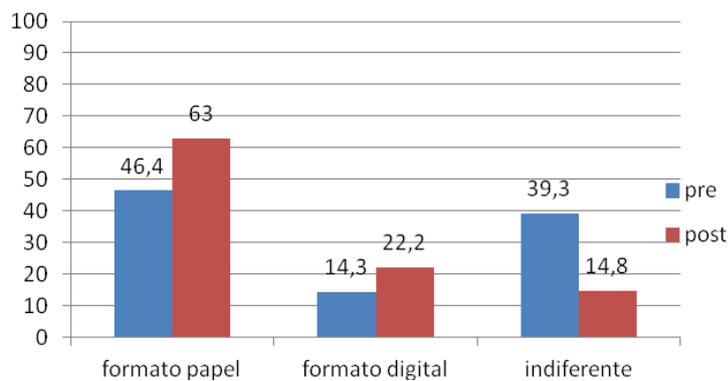
En el grupo control parece menor la cantidad de los que leen en enciclopedias digitales aunque aumentan los que lo hacen algunas veces en la segunda encuesta.

10. Si debes leer un texto que se encuentra disponible en formato papel o digital, ¿en cuál preferirías leerlo?



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría de este grupo escoge leer en formato papel, aunque en la encuesta posterior decrece ligeramente el formato papel y crece levemente el que escoge formato digital de forma leve.

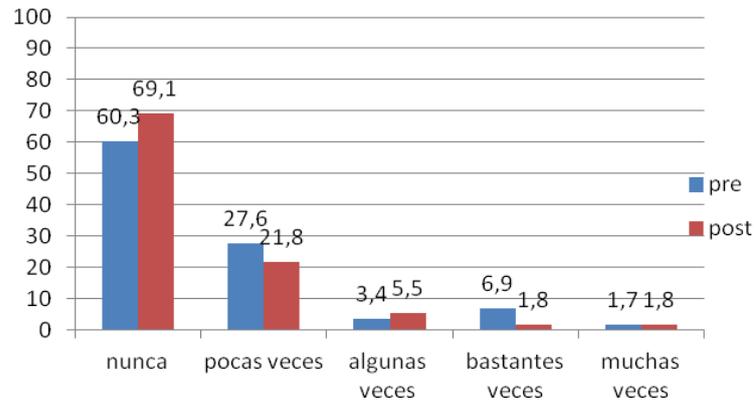


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control crece la tendencia a leer en formato papel y digital. Así pues, no destacan diferencias llamativas de tendencia entre los dos grupos.

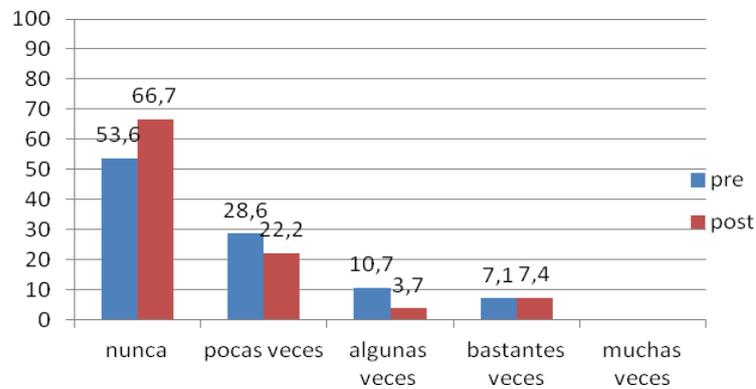
11. ¿De dónde proceden los libros que lees en tu tiempo libre?

11.1 De la biblioteca escolar



Grupo experimental (porcentaje)

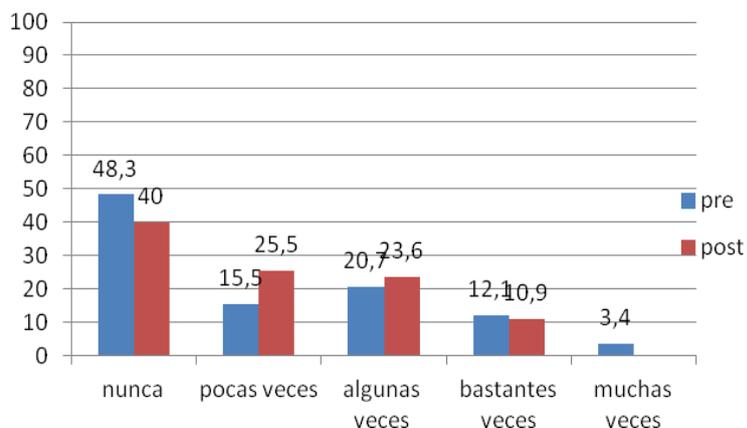
La mayoría del grupo experimental afirma que los libros que leen nunca proceden de la biblioteca escolar, incluso aumenta la tendencia.



Grupo control (porcentaje)

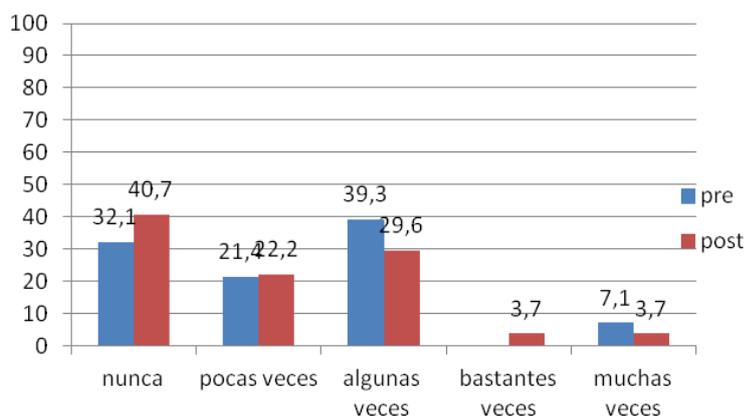
Se aprecia una tendencia muy similar en el grupo control.

11.2 De otras bibliotecas



Grupo experimental (porcentaje)

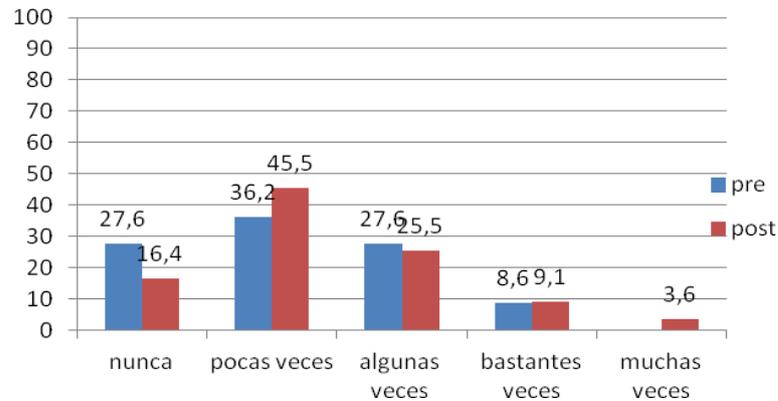
En este grupo la mayoría no hace uso de las bibliotecas aunque desciende este valor posteriormente aumentando quienes lo hacen pocas veces y algunas veces.



Grupo control (porcentaje)

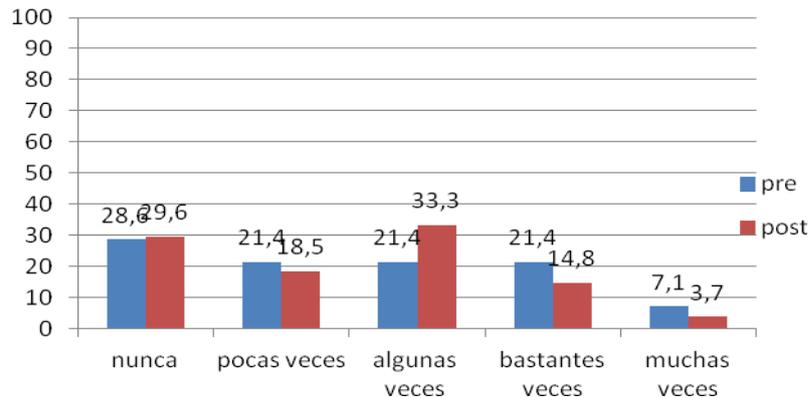
En el grupo control aumentan los que nunca van y disminuyen los que van algunas veces. Se observa una leve tendencia a aumentar el uso de bibliotecas en el grupo experimental.

11.3 Me los prestan



Grupo experimental (porcentaje)

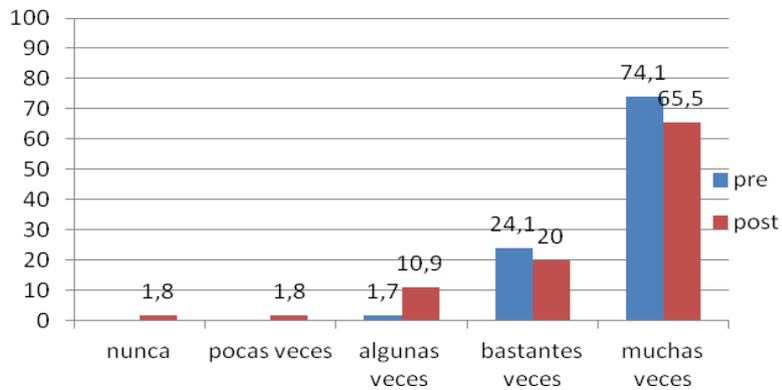
En el grupo experimental disminuye el número de los que leen libros prestados. La mayoría dice que lo hacen pocas veces e incluso aumenta la variable en el post.



Grupo control (porcentaje)

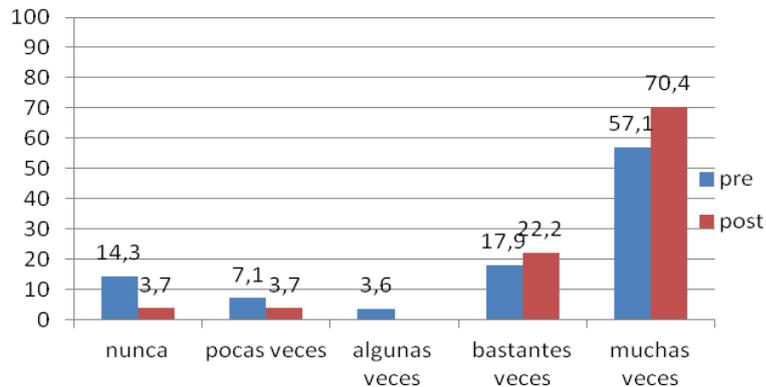
En el grupo control la mayoría nunca lee libros prestados y crece el número de los que algunas veces piden prestados los libros. No se aprecian diferencias destacables entre los dos grupos.

11.4 Son míos



Grupo experimental (porcentaje)

En este grupo la gran mayoría leen libros suyos aunque hay una muy leve tendencia al decrecimiento en la encuesta posterior.

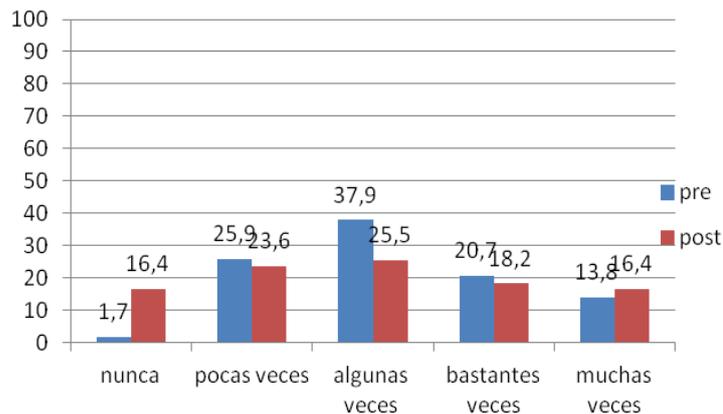


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control también se observa que la mayoría leen libros suyos, e incluso una tendencia al alza en la segunda encuesta. La mayoría lee sus propios libros aunque vemos una leve tendencia al descenso en el grupo experimental.

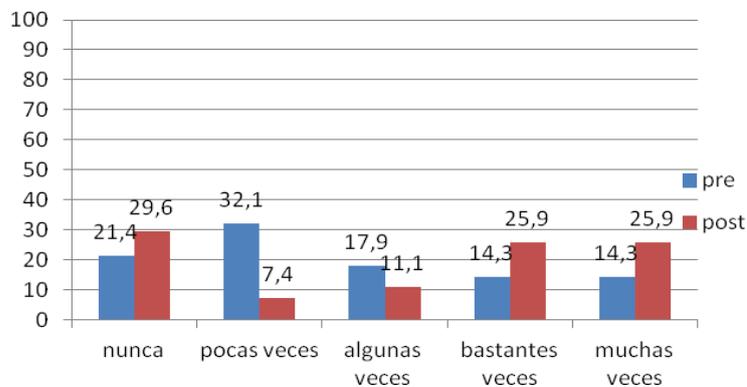
12 ¿Con qué frecuencia los siguientes aspectos contribuyen a que te gusten los libros que lees?

12.1 Argumento



Grupo experimental (porcentaje)

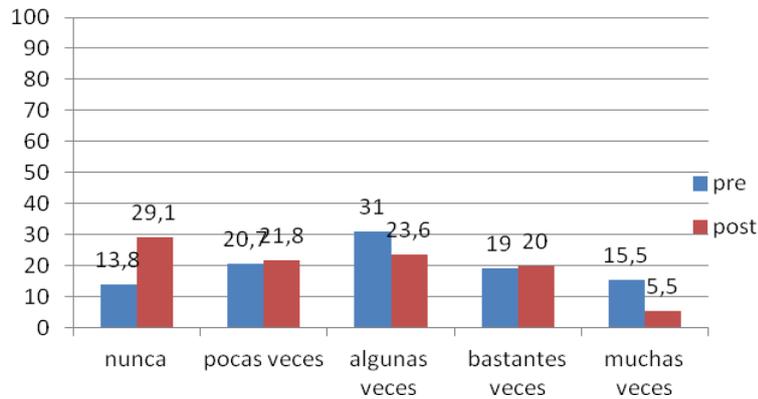
En el grupo experimental el argumento parece contribuir muy poco en el gusto por la lectura, incluso parece decrecer en la encuesta posterior.



Grupo control (porcentaje)

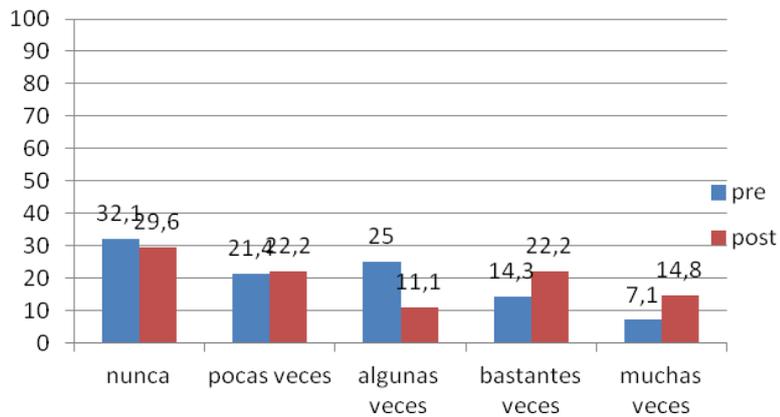
En el grupo control crece la respuesta bastantes y muchas veces, aunque también aumentan los que dicen que nunca eligen libro por el argumento. No se aprecian contrastes a destacar entre los dos grupos.

12.2 El modo de estar escrito



Grupo experimental (porcentaje)

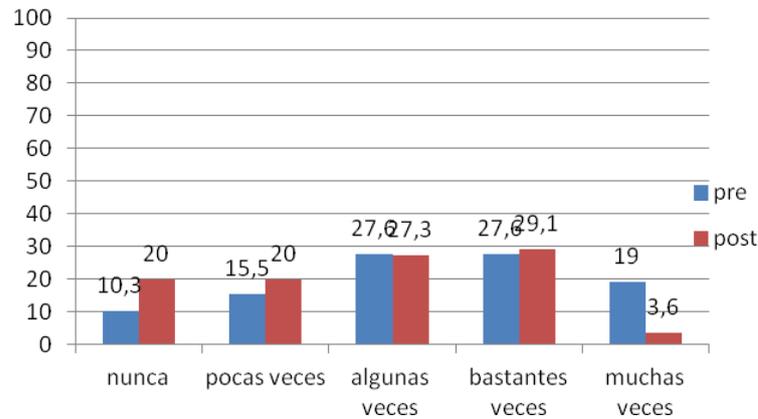
La tendencia en el grupo experimental en cuanto a la elección de lecturas por el modo de estar escrito decrece en la encuesta posterior.



Grupo control (porcentaje)

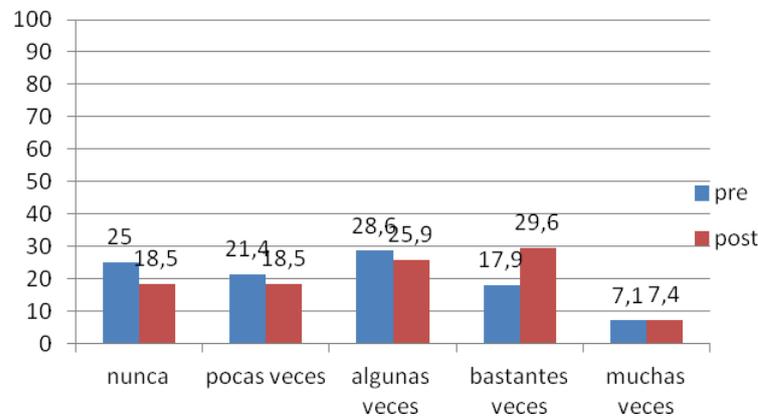
En el grupo control destaca el descenso en los que dicen algunas veces, aunque crece en bastantes veces y muchas veces. Por todo ello podemos decir que la tendencia en el grupo control parece aumentar ligeramente, destacando que en el grupo experimental el nunca aumenta considerablemente.

12.3 Las o los protagonistas



Grupo experimental (porcentaje)

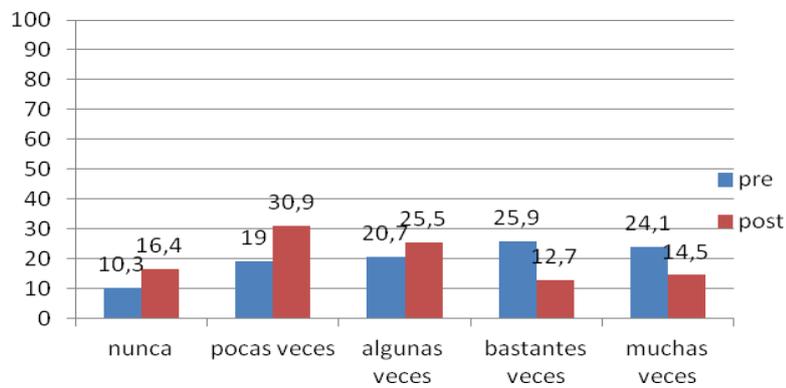
A tenor de las gráficas vemos que la mayoría de los del grupo experimental afirma que bastantes veces elige como criterio el de los/las protagonistas, y después los que dicen algunas veces, creciendo ambos valores. Aunque la tendencia crece en los que nunca y pocas veces lo hacen, y disminuye entre quienes lo hacen muchas veces.



Grupo control (porcentaje)

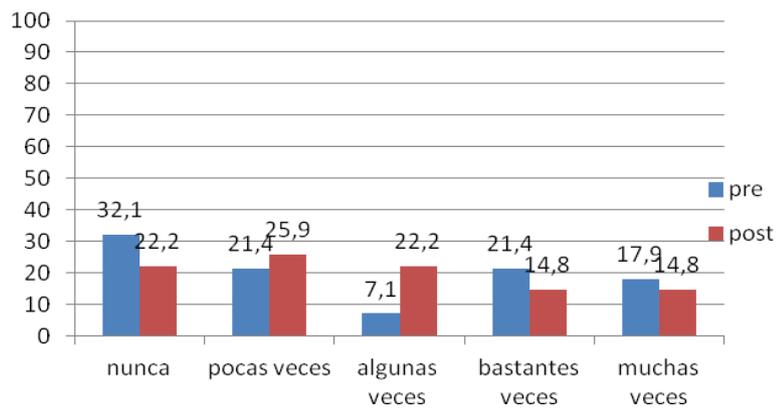
En el grupo control disminuyen los que utilizan este criterio nunca, pocas veces y algunas veces mientras aumenta en los que lo hacen bastantes veces y se mantiene casi igual muchas veces. Así pues observamos que en general el criterio influye bastante en los dos grupos.

12.4 Su fácil comprensión



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental parece que la tendencia a la fácil comprensión decrece en la encuesta posterior de manera bastante evidente.

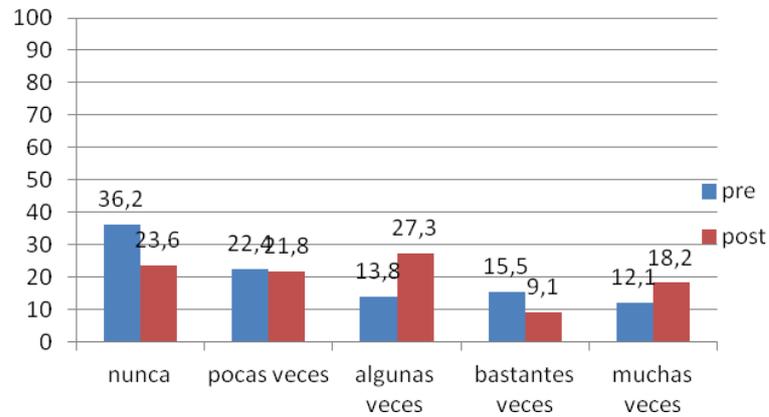


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control disminuyen los que nunca leen por la fácil comprensión, aumenta algunas veces y disminuye en pocas, bastantes y muchas veces.

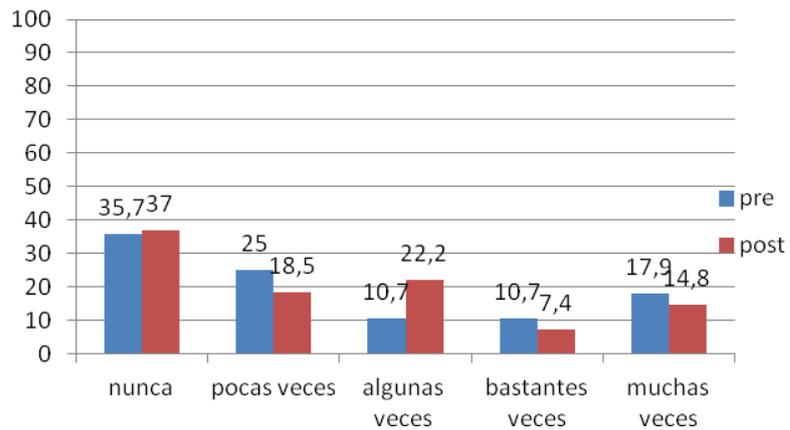
Por lo que podemos decir que en los dos grupos disminuye este criterio aunque de manera ligeramente superior en el grupo experimental.

12.5 La brevedad



Grupo experimental (porcentaje)

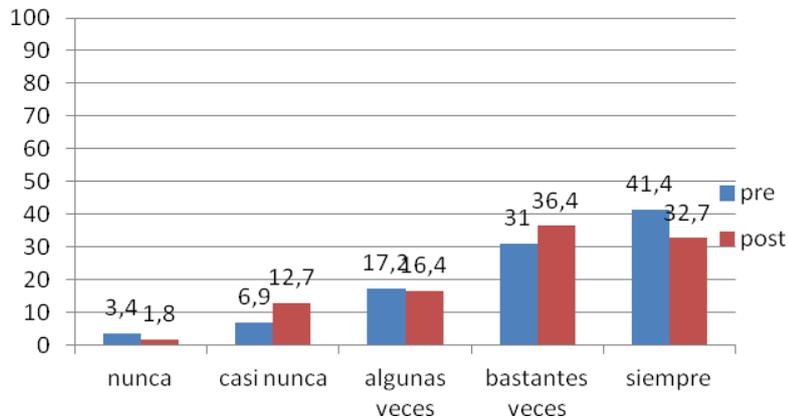
En el grupo experimental se aprecia un ascenso, en general del criterio de la brevedad a la hora de escoger lecturas.



Grupo control (porcentaje)

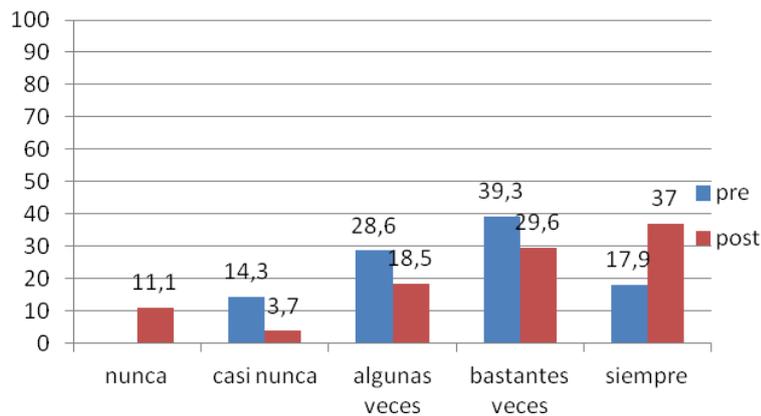
En el grupo control la mayoría rechaza el criterio de la brevedad aumentando en los que dicen hacerlo algunas veces. No se aprecian diferencias significativas entre grupos.

13. ¿Finalizas los libros que comienzas?



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría del grupo experimental afirma acabar siempre o algunas veces los libros que comienza.

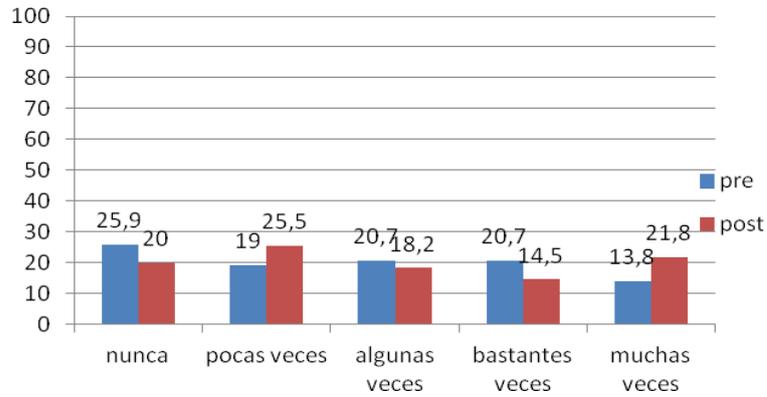


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control destaca un incremento de los que dicen que siempre acaban un libro y en los que dicen que nunca lo hacen. Aunque no apreciamos diferencias significativas, la mayoría dicen finalizar los libros siempre o casi siempre, valor que disminuye en el post en el grupo experimental, mientras aumenta en el grupo de control.

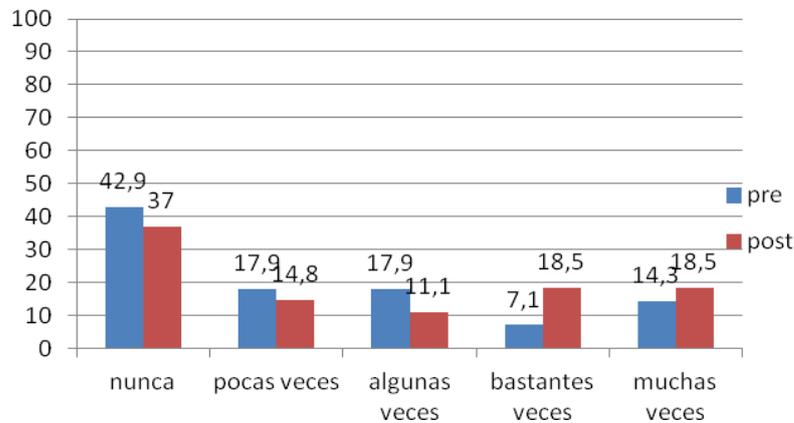
14. En el caso de no haber acabado un libro, ¿Cuáles serían las razones?

14.1 No me gusta el argumento



Grupo experimental (porcentaje)

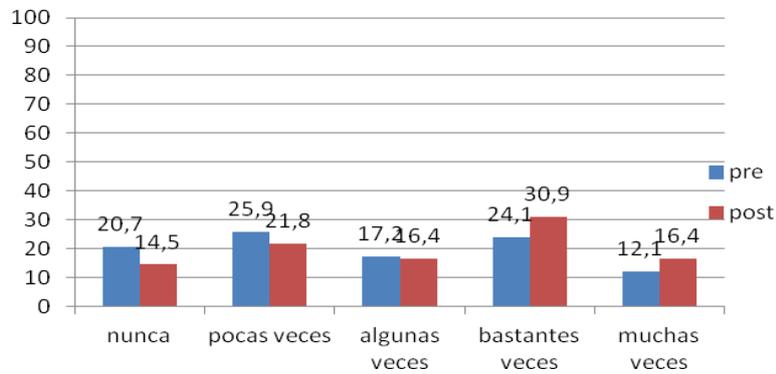
En este grupo aumentan los que dicen que pocas veces y muchas veces no acaban un libro debido a que no les gusta el argumento.



Grupo control (porcentaje)

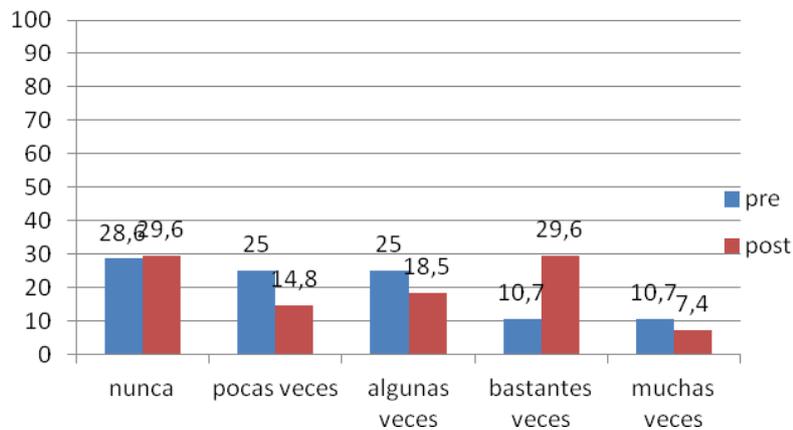
En el grupo control aumentan los que dicen bastantes veces y ligeramente los que dicen muchas veces. En ninguno de los dos grupos parece una causa destacable.

14.2 No me gusta el estilo



Grupo experimental (porcentaje)

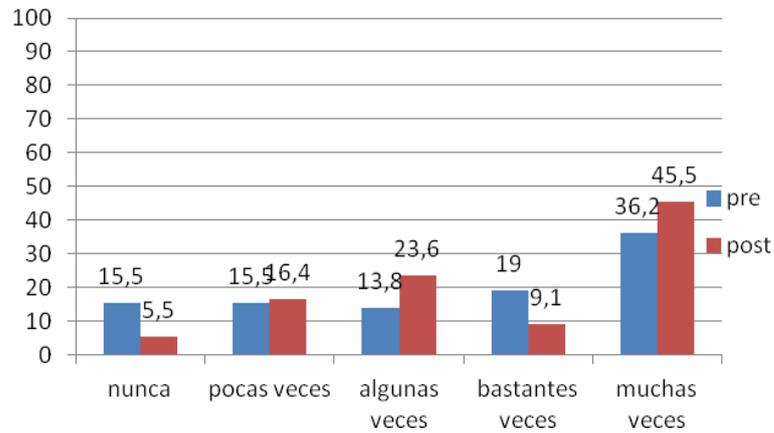
Disminuye el grupo de los que nunca acaban un libro porque no les gusta su estilo y aumenta en los valores bastantes y muchas veces.



Grupo control (porcentaje)

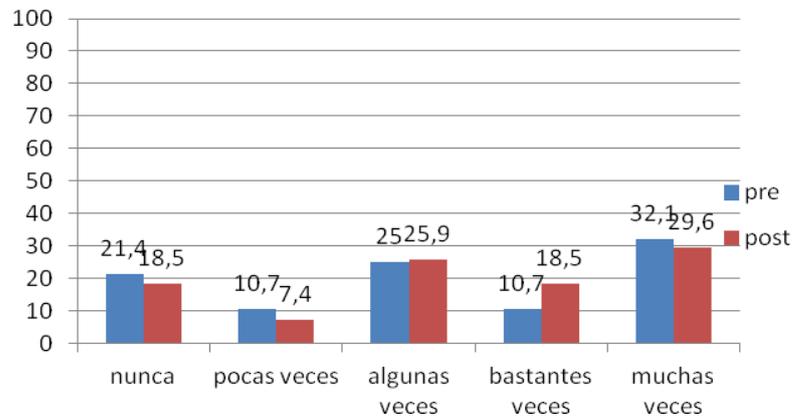
En este grupo la mayoría nunca dejan de acabar un libro por su estilo aunque en la encuesta post aumenta considerablemente el número de los que dicen que bastantes veces. Existe una leve tendencia a aumentar ligeramente más en el grupo experimental.

14.3 Me aburro



Grupo experimental (porcentaje)

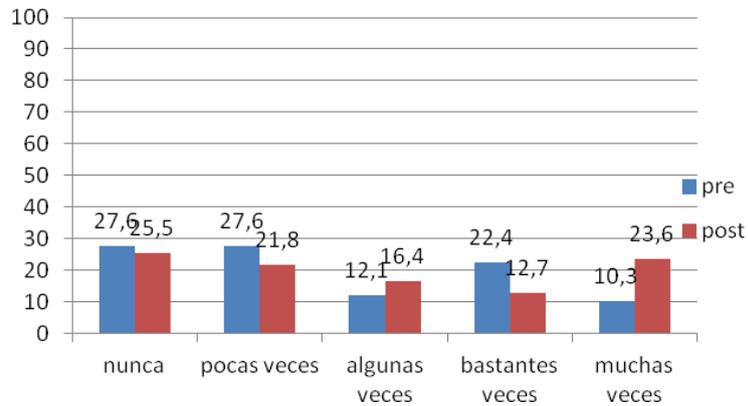
El aburrimiento sí parece ser una causa importante en este grupo, causa que además aumenta en la encuesta post-experimento.



Grupo control (porcentaje)

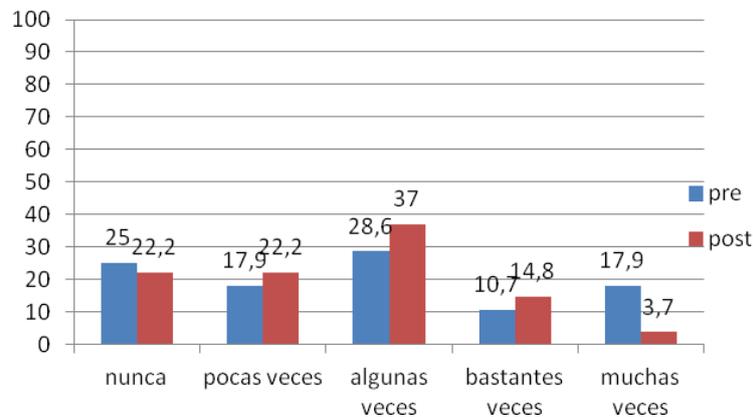
En este grupo parece menor el número de los que abandonan la lectura de un libro por aburrimiento.

14.4 No lo comprendo



Grupo experimental (porcentaje)

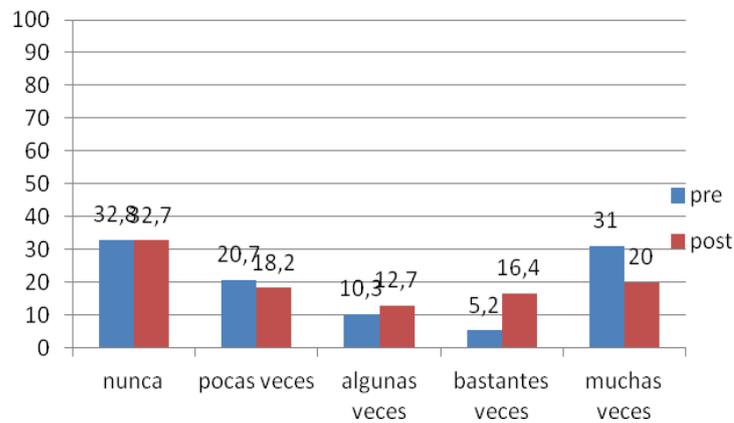
No parece destacable el hecho de no comprender como causa principal para dejar de leer un libro, aunque sí podemos destacar que aumenta bastante en el valor de muchas veces en el post. Parece que tras el experimento sí que aumenta esta causa.



Grupo control (porcentaje)

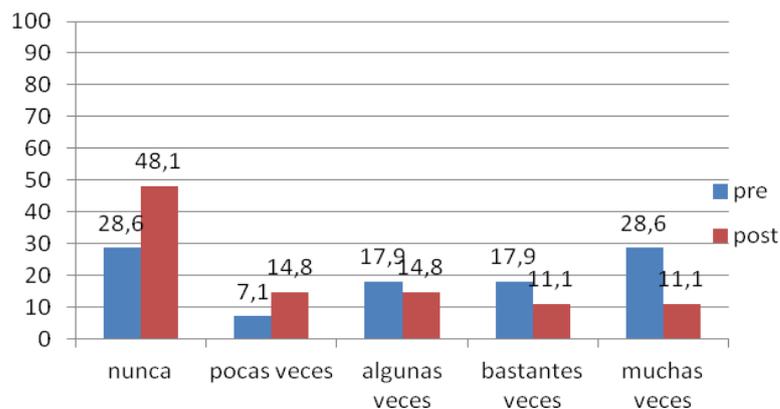
En cambio, en el grupo de control la no comprensión aumenta el número de alumnos solamente algunas veces. Ello nos indica que dicho criterio tiende a tener más peso en el grupo experimental.

14.5 Es demasiado largo



Grupo experimental (porcentaje)

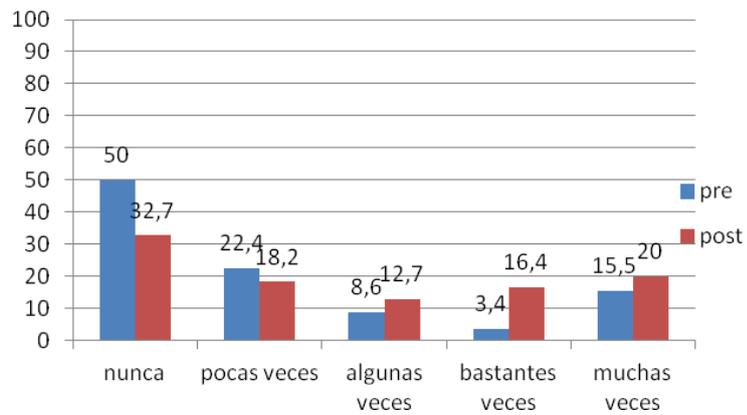
Disminuye el número de alumnos en el post que muchas veces dejan un libro porque es demasiado largo aunque también aumenta el número de los que lo hacen bastantes veces. Pero los que más son los que dicen nunca, valor que se mantiene estable.



Grupo control (porcentaje)

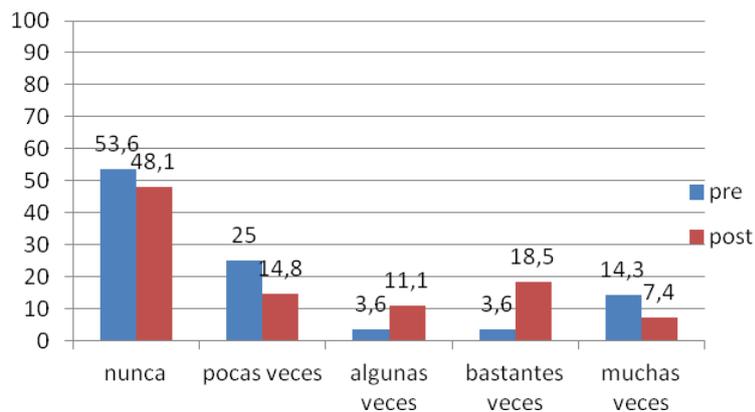
En el grupo de control parece destacable el aumento de los que nunca dejan un libro porque les parece demasiado largo. No se aprecian diferencias remarcables entre los dos grupos.

14.6 Tiene la letra pequeña



Grupo experimental (porcentaje)

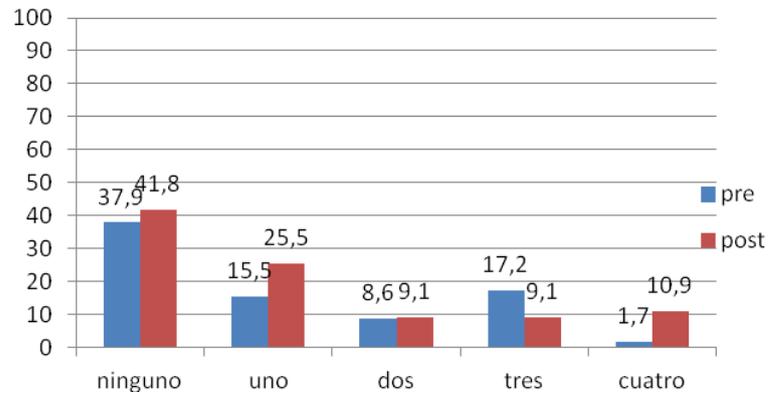
Destaca en el grupo experimental el número de alumnos que nunca dejan de leer un libro porque tiene la letra pequeña, aunque disminuye en el post.



Grupo control (porcentaje)

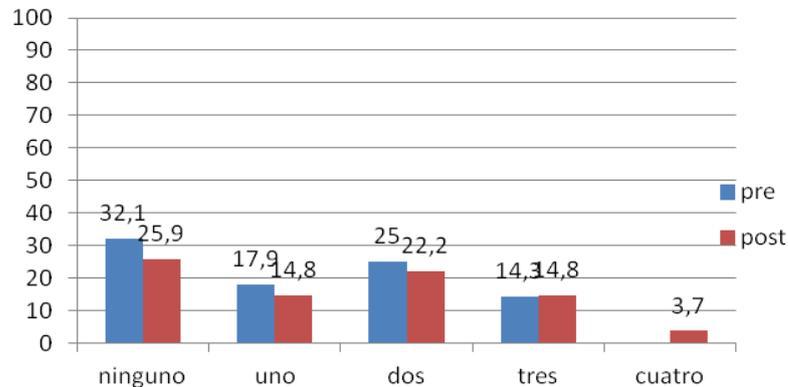
En el grupo de control aún es ligeramente mayor el número de los alumnos que nunca abandonan la lectura por la letra pequeña.

15. ¿Cuántos libros te has comprado con tu dinero el último año?



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental crece el número de los que compran uno pero la mayoría no compran ninguno, aumentando ligeramente en el post.

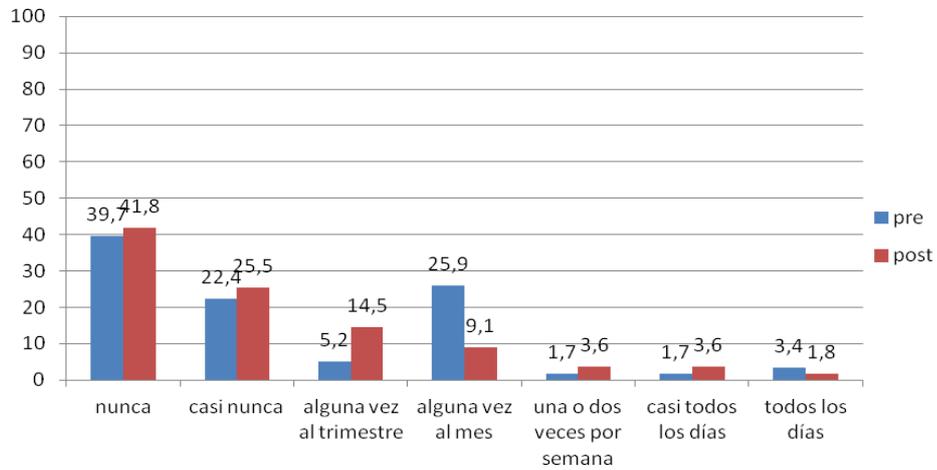


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control crece el número de los que compran más de cuatro y son la mayoría los que no compran ninguno, aunque este valor decrece ligeramente.

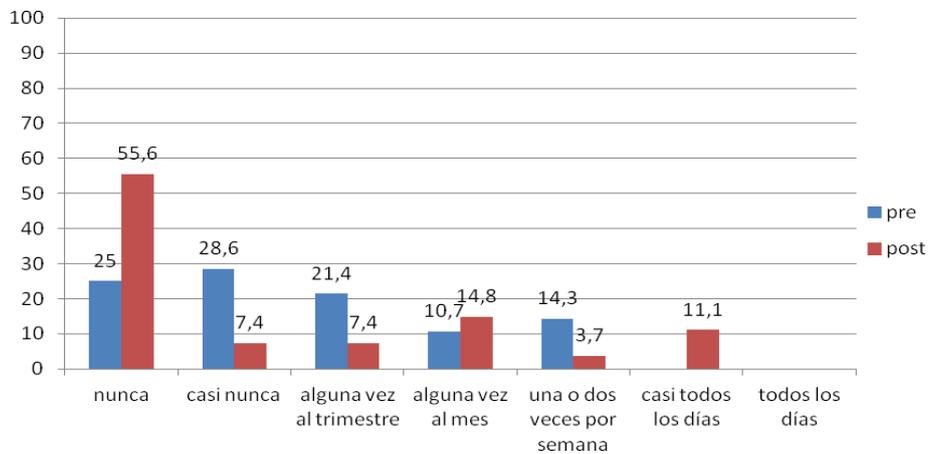
Por tanto, la mayoría no compran ningún libro con su dinero, aumentando ligeramente esta tendencia en el grupo experimental y disminuyendo ligeramente en el grupo control.

16. ¿Sueles leer cómics y tebeos en tu tiempo libre?



Grupo experimental (porcentaje)

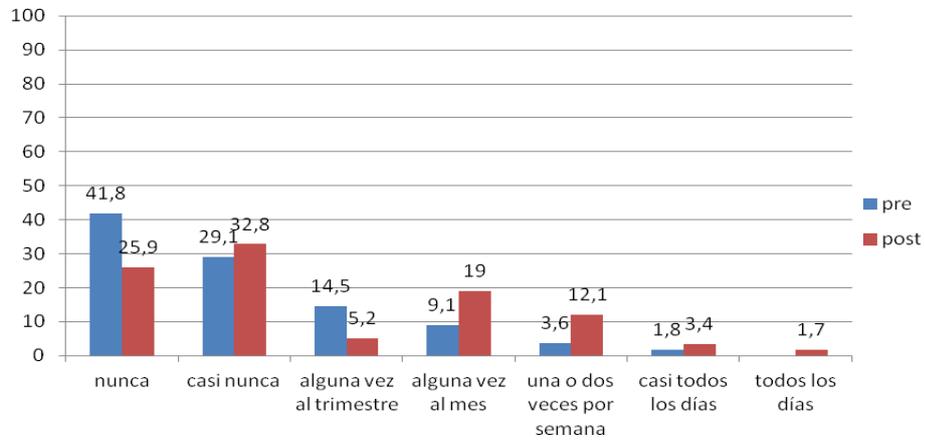
La mayoría manifiestan no leer cómics ni tebeos, aunque aumenta un poco el grupo de los que lo hacen una vez al trimestre.



Grupo control (porcentaje)

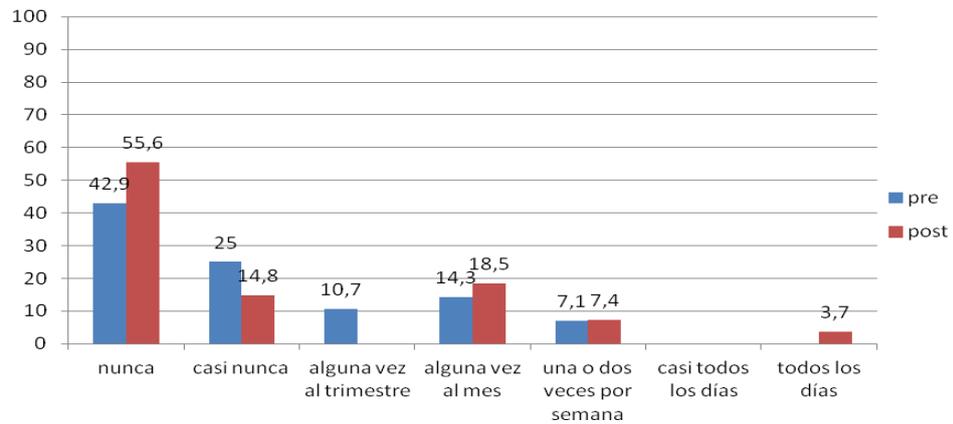
En el grupo control también se observa que no leen tebeos ni cómics aumentando bastante el número de los que dicen no hacerlo nunca. En el grupo control la tendencia es más acusada incluso que en el grupo experimental.

17. ¿Sueles leer periódicos y revistas en tu tiempo libre?



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría en el grupo experimental no lo hacen, pero dicha tendencia cambia ligeramente en el post.

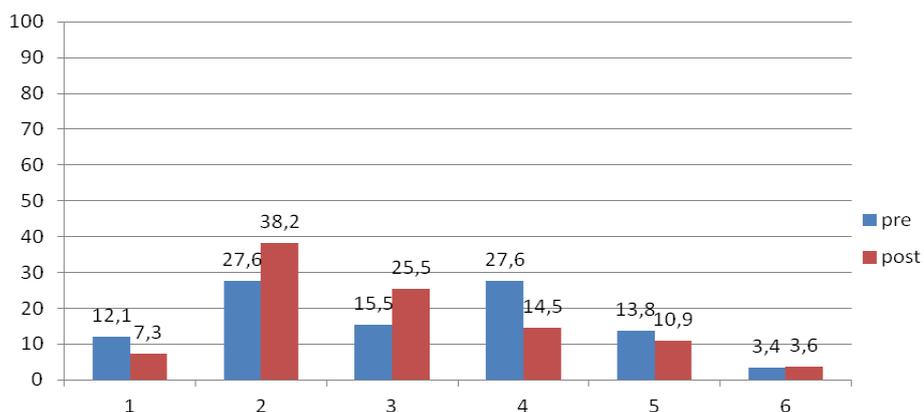


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control la tendencia a no leer periódicos y revistas parece aumentar levemente. En general, no es frecuente que los alumnos lean periódicos o revistas pero se observa un ligero aumento en el grupo experimental, con respecto al grupo de control.

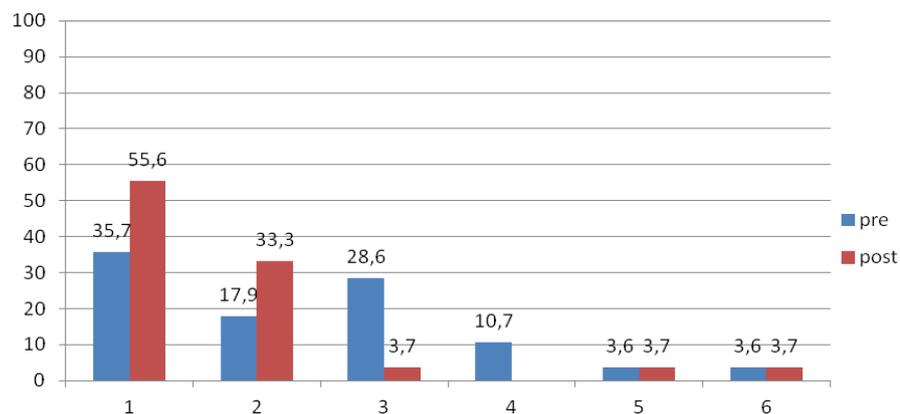
18. A continuación verás una serie de motivos por los cuales es importante leer. Ordena los motivos según tu propio orden de relevancia, donde 1 es el más importante, y 6 el que menos.

18.1 Porque me gusta



Grupo experimental (porcentaje)

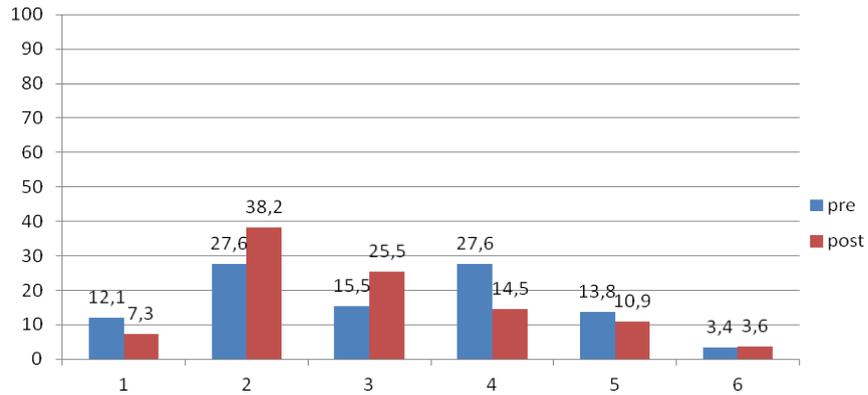
Además de no ser importante para la mayoría del grupo experimental, esta causa disminuye en la encuesta post.



Grupo control (porcentaje)

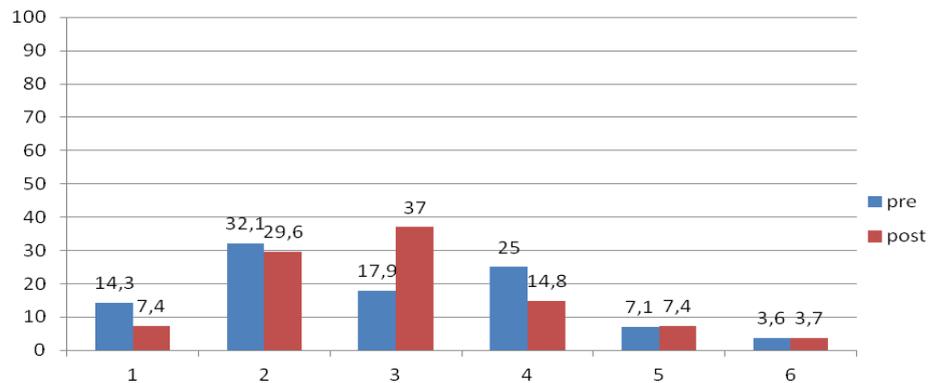
Crece esta motivación en el grupo control. Se aprecia una mayor subida en los que afirman leer porque les gusta en el grupo control.

18.2 Para completar trabajos de clase:



Grupo experimental (porcentaje)

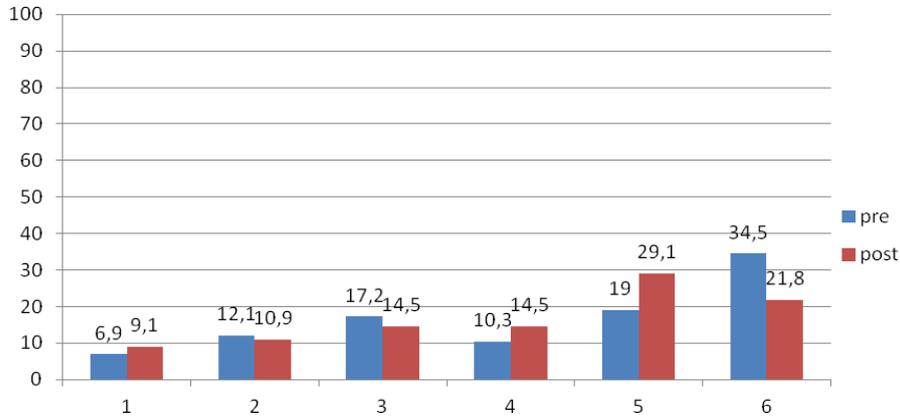
Además de no ser importante para la mayoría en el grupo experimental, disminuye en la encuesta post.



Grupo control (porcentaje)

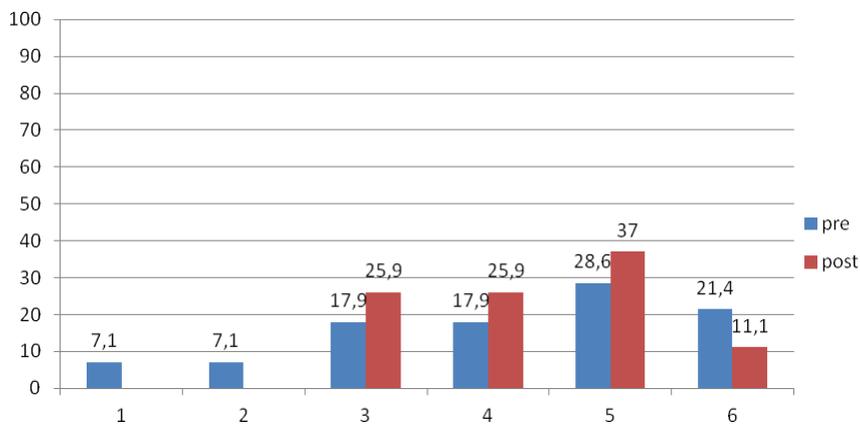
Tendencia muy similar a la del grupo experimental.

18.3 Porque me obligan.



Grupo experimental (porcentaje)

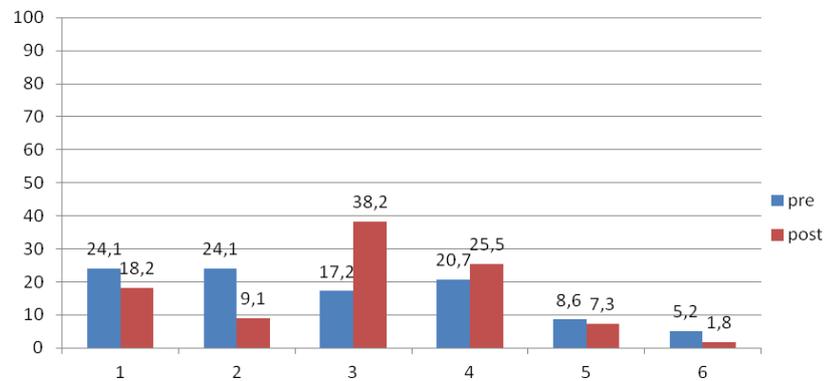
En el grupo experimental hay muy pocos que afirmen que es importante leer por obligación, aumentando ligeramente el número en el post.



Grupo control (porcentaje)

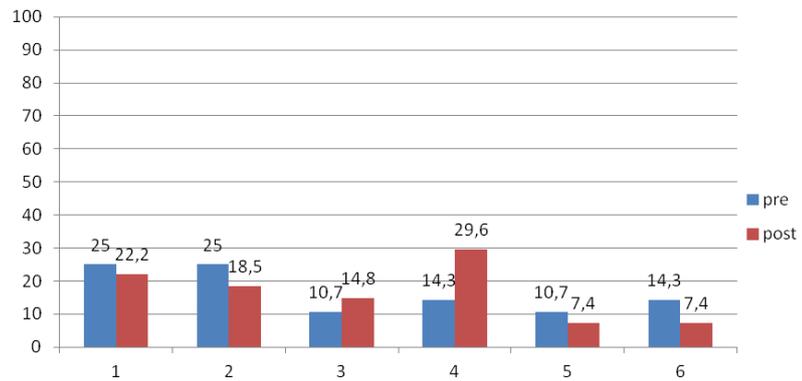
En el grupo control también son muy pocos, descendiendo en el post (no hay ninguno). Luego, siendo irrelevante este criterio para ambos grupos, podemos ver que la tendencia disminuye aún algo más en el grupo control.

18.4 Para aprender.



Grupo experimental (porcentaje)

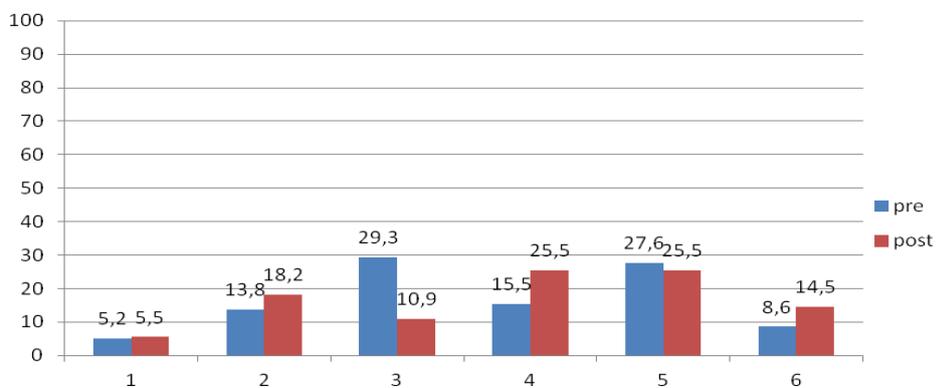
En el grupo experimental hay una buena cantidad que dice que leer es importante para aprender, aunque decrece ligeramente.



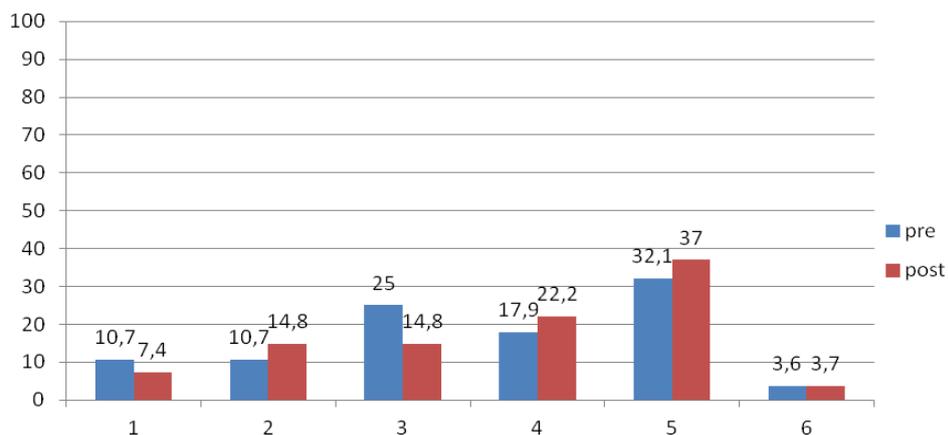
Grupo control (porcentaje)

Se aprecia una tendencia muy similar en el grupo control.

18.5 Para no aburrirme.



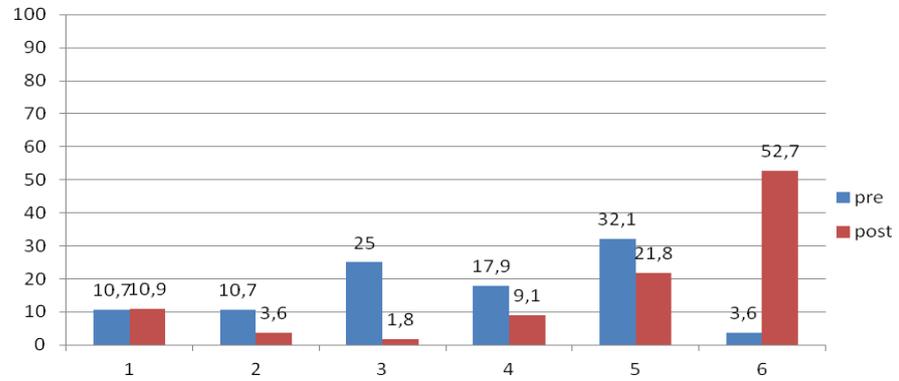
Grupo experimental (porcentaje)



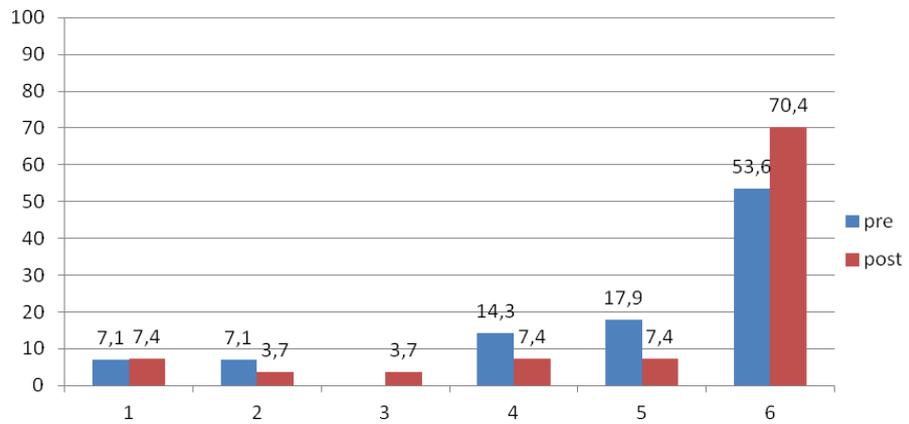
Grupo control (porcentaje)

No se consideran cambios en este aspecto. Una gran minoría reconoce que la lectura es una actividad que no escogen para evitar el aburrimiento.

18.6 No me gusta mucho leer.



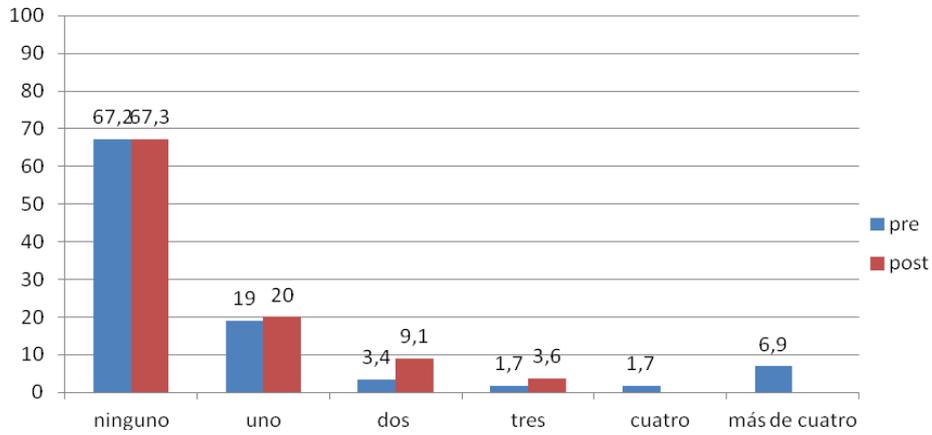
Grupo experimental (porcentaje)



Grupo control (porcentaje)

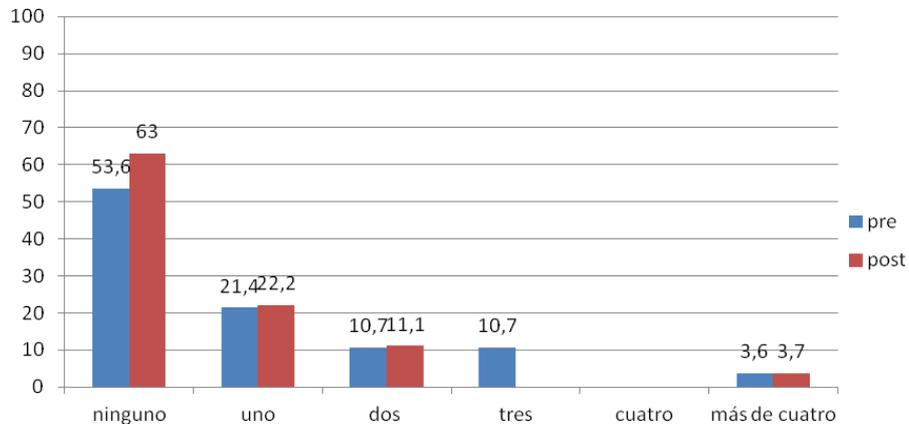
No se aprecian cambios en este aspecto que es muy minoritario y que no varía en el pre y en el post.

19 ¿Cuántos periódicos o revistas te compras con tu dinero de forma habitual?



Grupo experimental (porcentaje)

La inmensa mayoría del grupo experimental no compra ningún periódico ni revista de forma habitual y esta tendencia no varía.

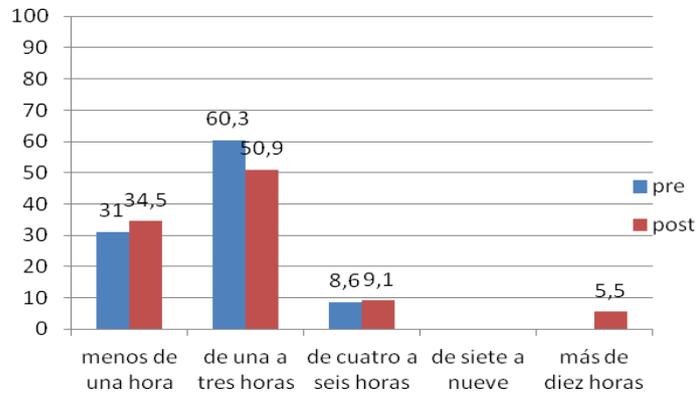


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control también hay una mayoría de los que no compran ningún periódico ni revista, aumentando ligeramente este valor en el post. Apenas diferencias apreciables entre los dos grupos.

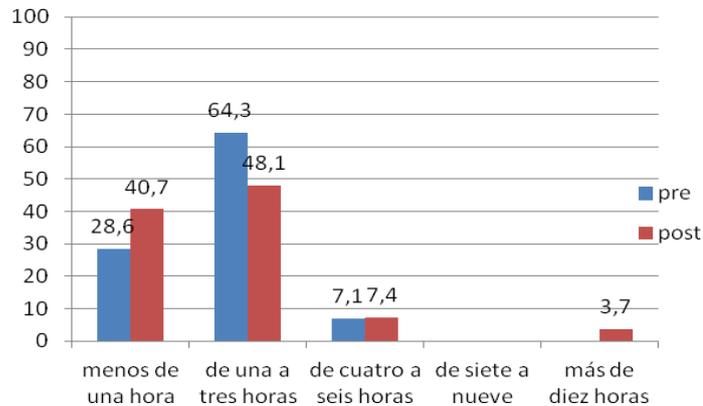
20. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?

20.1 Libros para clase



Grupo experimental (porcentaje)

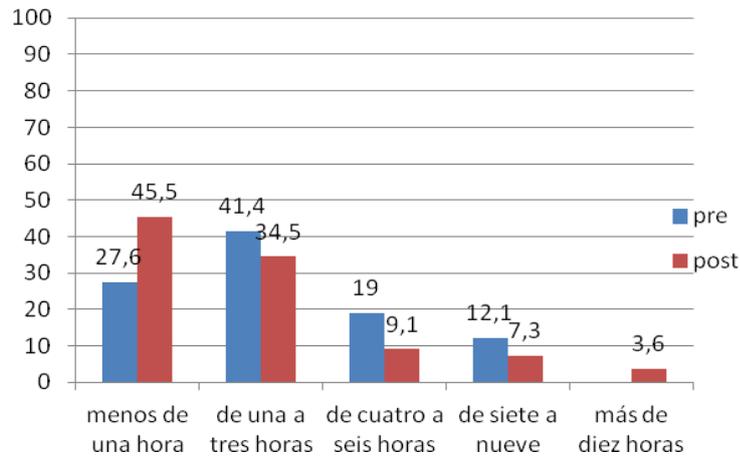
En el grupo experimental la mayoría lee entre una y tres horas, aunque disminuye ese valor en el post.



Grupo control (porcentaje)

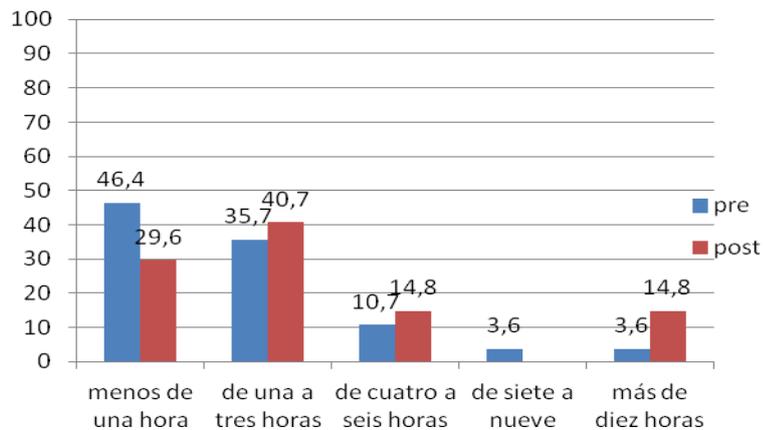
En este grupo la tendencia es muy parecida a la del grupo experimental.

20.2 Libros que lees porque quieres



Grupo experimental (porcentaje)

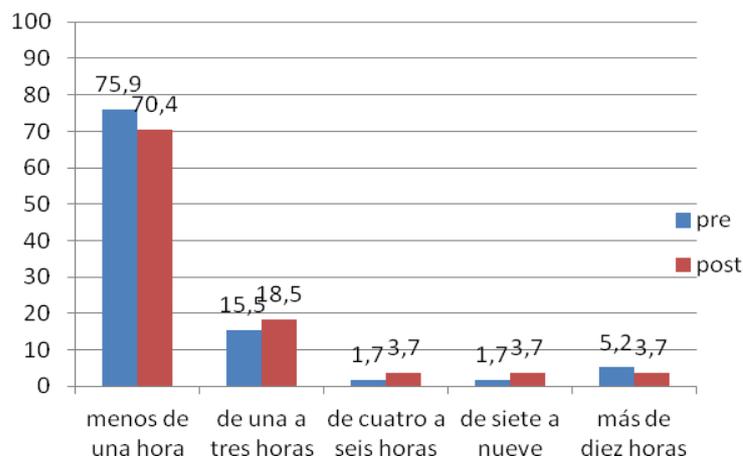
En el grupo experimental aumentan de manera destacada los que leen los libros porque quieren menos de una hora mientras disminuyen el resto de los valores.



Grupo control (porcentaje)

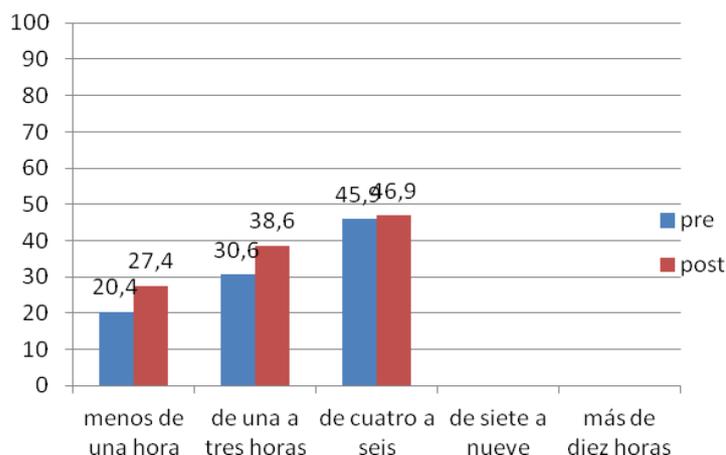
En el grupo control disminuye el número de los que leen menos de una hora en el grupo control y aumenta ligeramente el de los que leen de una a tres horas, de cuatro a seis y más de diez. Parece que la tendencia crece algo más en el grupo control.

20.3 Cómics y tebeos



Grupo experimental (porcentaje)

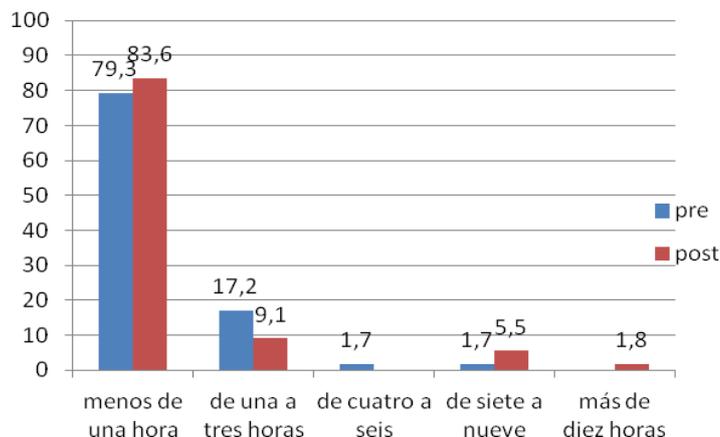
La mayoría del grupo experimental muestra poco interés por leer cómics y tebeos. Una hora o más leen poquísimos y no se aprecian cambios.



Grupo control (porcentaje)

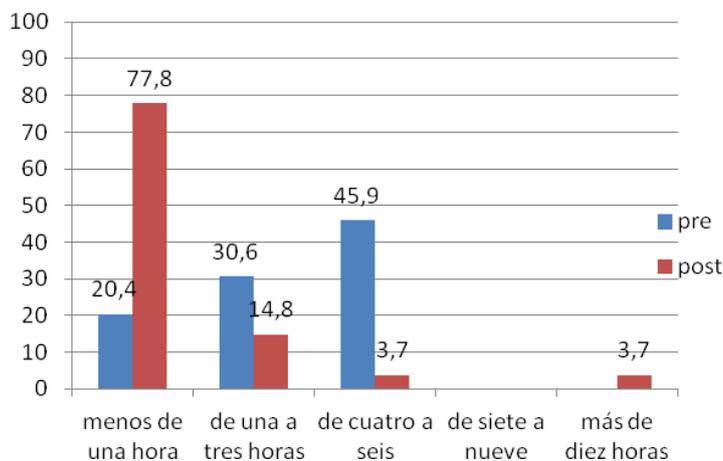
En el grupo control crece la tendencia a leer en general cómics y tebeos. Se aprecia un incremento y mayor interés por este tipo de lecturas en el grupo control.

20.4 Periódicos y revistas



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría de los alumnos del grupo experimental leen menos de una hora y aumenta ligeramente en el post.

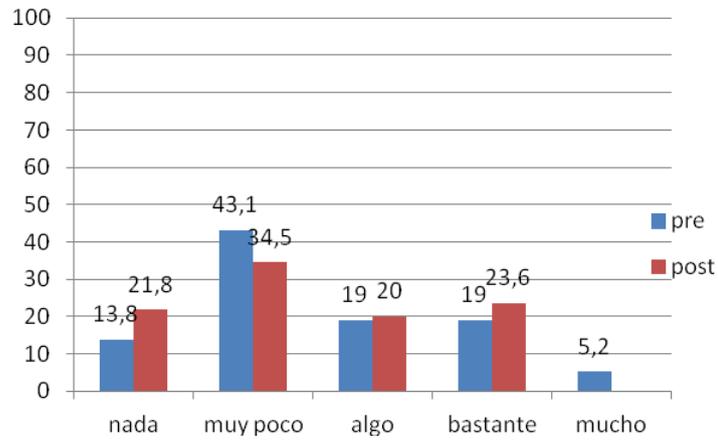


Grupo control (porcentaje)

La mayoría de los alumnos del grupo control leen de cuatro a seis horas pero disminuyen mucho en el post y aumentan considerablemente el número de los que leen menos de una hora. En relación a la encuesta previa parece crecer algo más la tendencia en el grupo control.

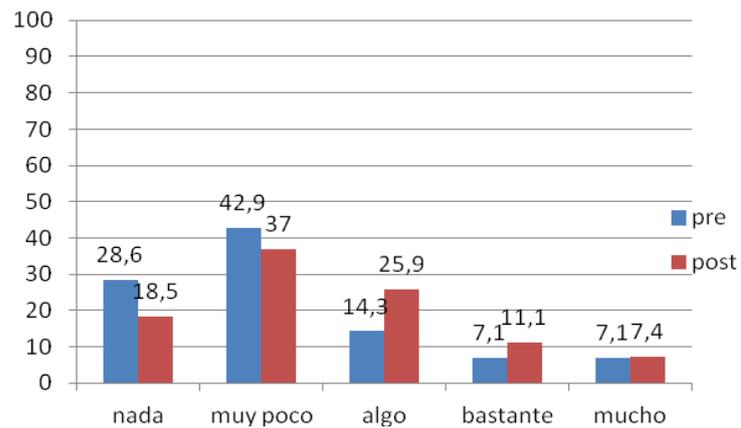
21. ¿Cuánto lees?

21.1 A diario



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental la mayoría afirman leer muy poco, aunque esta tendencia disminuye en la encuesta posterior y aumentan ligeramente los que leen algo y bastante, pero también aumentan los que no leen nada a diario.

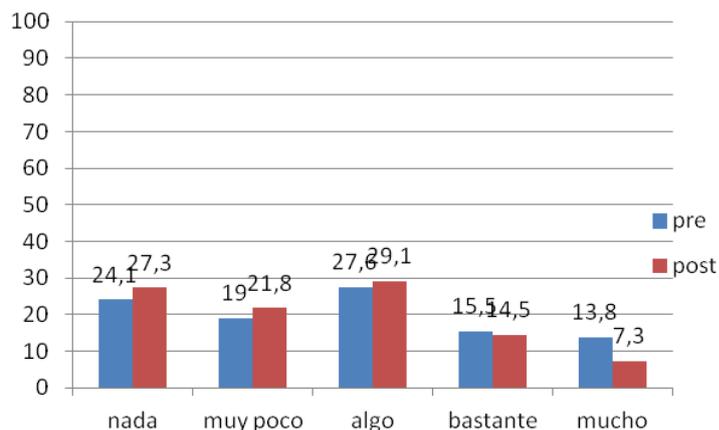


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control disminuyen los que no leen nada a diario o leen muy poco, creciendo los que leen algo y bastante.

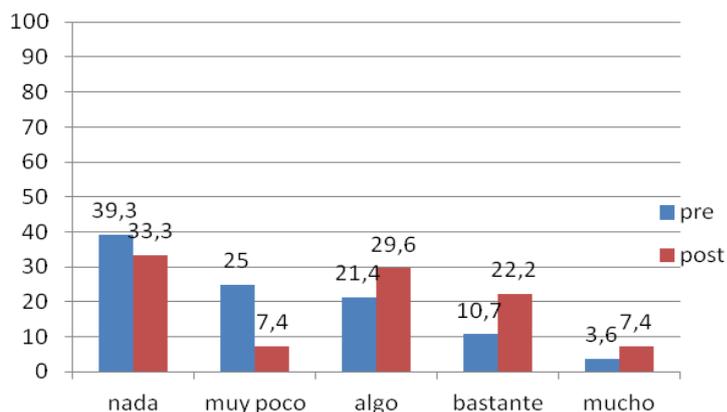
Por tanto podemos apreciar un leve incremento de la tendencia a la lectura a diario algo mayor en el grupo control.

21.2 Los fines de semana



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría del grupo experimental manifiesta no leer nada o muy poco, aumentando levemente en la encuesta final mientras los que leían bastante o mucho los fines de semana disminuyen levemente.

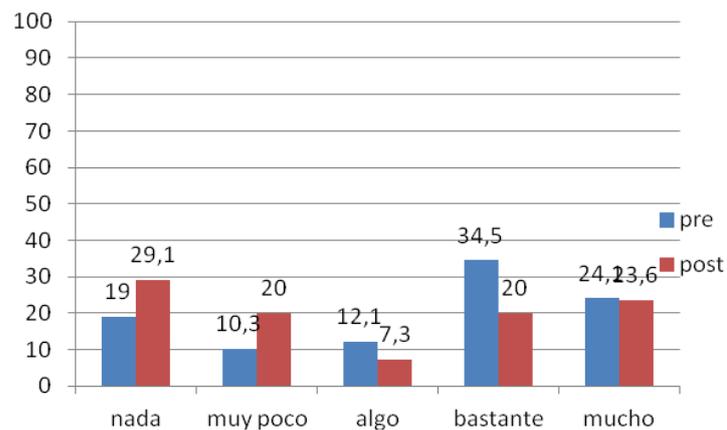


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control la mayoría no leen nada o muy poco los fines de semana pero dicha tendencia desciende en el post y se ve un aumento en los que dicen

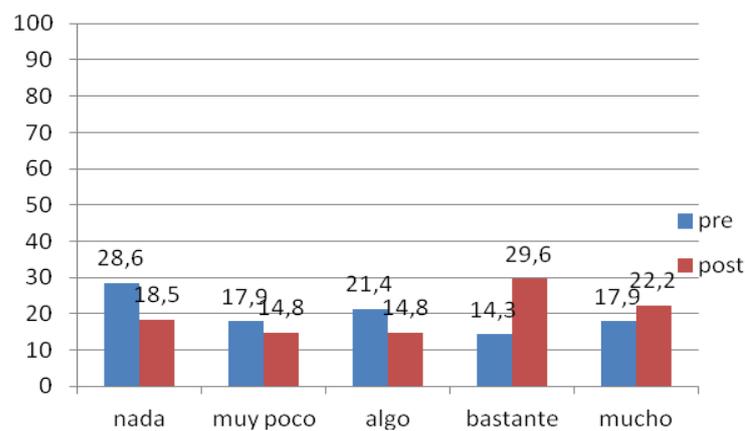
bastante, algo y mucho. Con lo cual, podemos decir que en el grupo control se incrementa más la tendencia a leer los fines de semana.

21.3 En vacaciones



Grupo experimental (porcentaje)

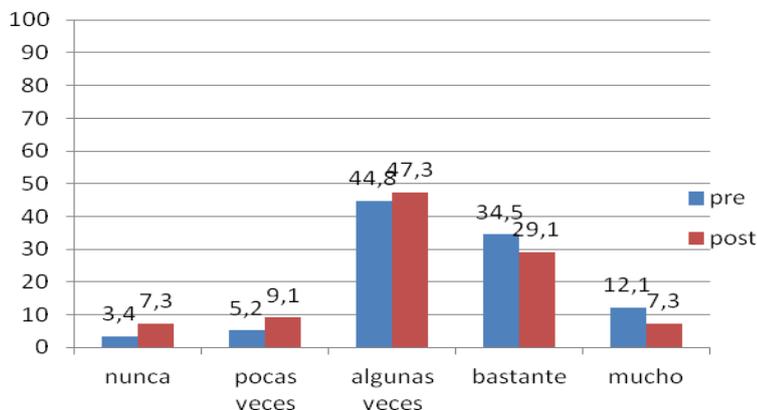
Los del grupo experimental dicen leer bastante en vacaciones aunque disminuye este valor en la segunda encuesta. Aumentan los que dicen nada y muy poco.



Grupo control (porcentaje)

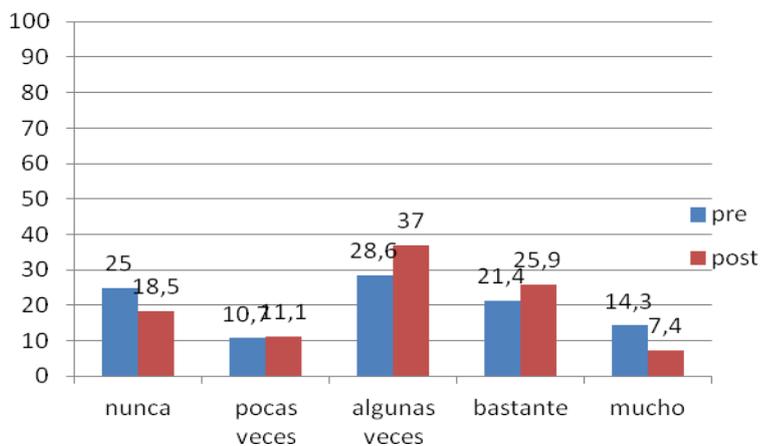
En el grupo control los que dicen nada, muy poco y algo decrecen mientras aumentan los que dicen bastante y mucho. Se observa una tendencia al alza más en el grupo control.

22. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu centro escolar?



Grupo experimental (porcentaje)

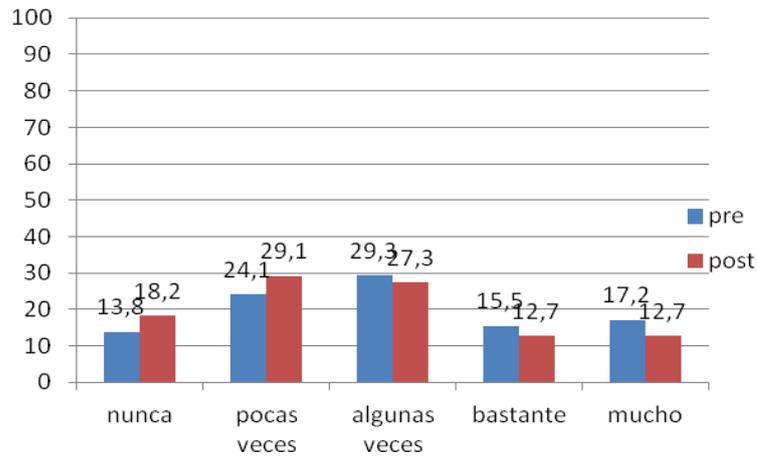
La mayoría del grupo experimental afirma que algunas veces se realizan actividades de fomento de lectura en el centro, aumentando el valor en la segunda encuesta.



Grupo control (porcentaje)

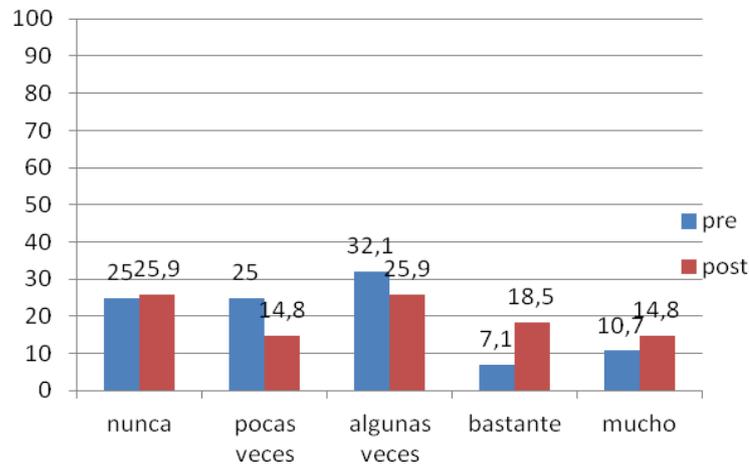
En el grupo control es también algunas veces el valor que marca la mayoría de los alumnos, aumentando en el post. Cabe destacar que en el grupo experimental es muchísimo menor el número de los que dicen que nunca se realizan actividades de lectura.

23. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental la mayoría afirma participar algunas veces en actividades de lectura, decreciendo el número de los que dicen hacerlo y también decrece en los que dicen casi siempre y siempre. Y aumentan los que dicen no hacerlo nunca o casi nunca.



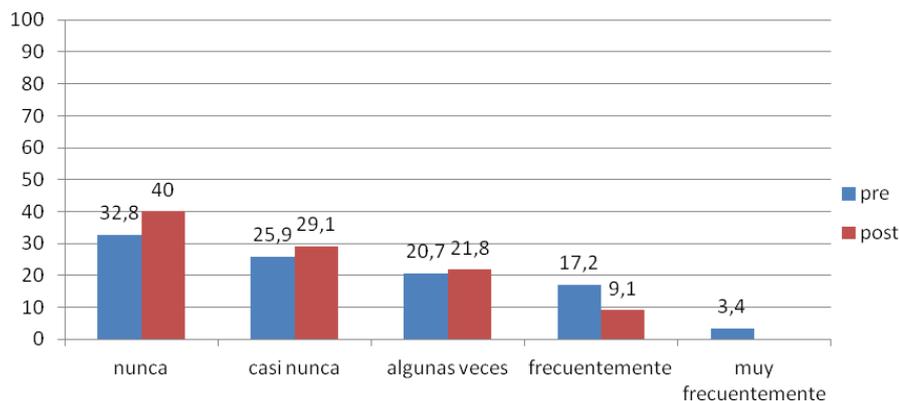
Grupo control (porcentaje)

En el grupo control la mayoría dicen participar algunas veces aunque desciende el número en la encuesta posterior, descendiendo también en los que dicen casi nunca y aumentando en los que dicen casi siempre y siempre.

Lo más destacable parece ser que en el grupo control es bastante mayor el número de alumnos que dicen no participar nunca en actividades de lectura.

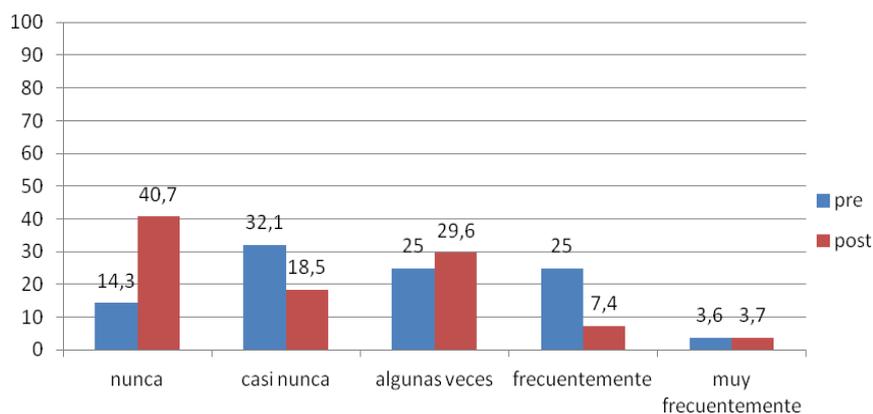
24. ¿Con qué frecuencia han utilizado y utilizan tus profesores y profesoras de Lengua y Literatura las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?

24.1 Recomendar el uso de bibliotecas



Grupo experimental (porcentaje)

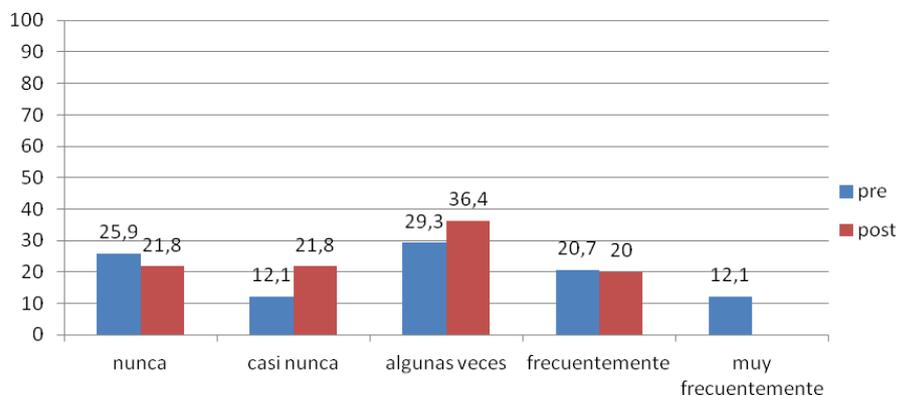
La mayoría afirman que nunca o casi nunca se les recomienda ir a la biblioteca. Después les siguen algunas veces y frecuentemente.



Grupo control (porcentaje)

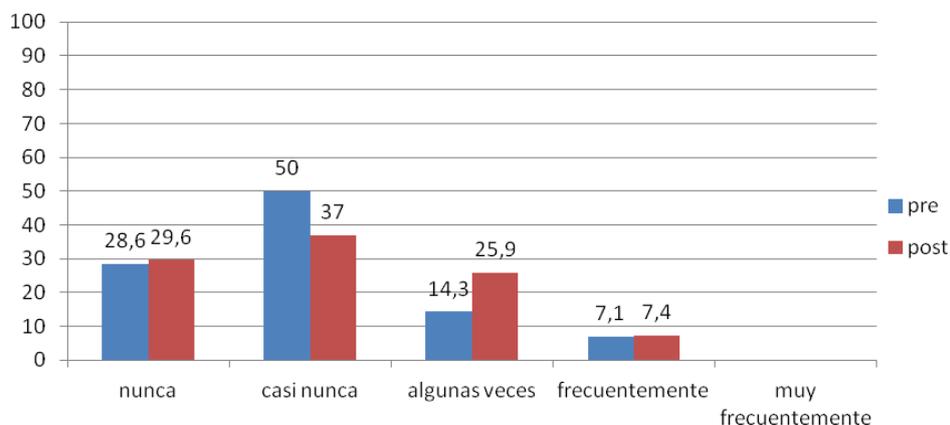
En el grupo control la mayoría dice nunca, algunas veces o frecuentemente; pero aumentan considerablemente los que dicen nunca. En el grupo control aumentan mucho más los que dicen nunca.

24.2 Fomentar el intercambio de libros



Grupo experimental (porcentaje)

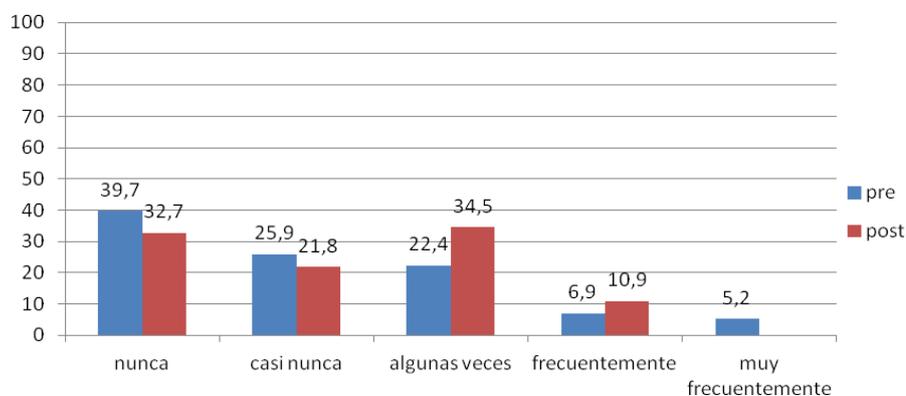
Observamos una pequeña disminución en el grupo experimental de los que dicen que nunca se les fomenta el intercambio de libros aunque también un aumento en los que dicen casi nunca, y un aumento de los que dicen que se fomenta dicho intercambio algunas veces.



Grupo control (porcentaje)

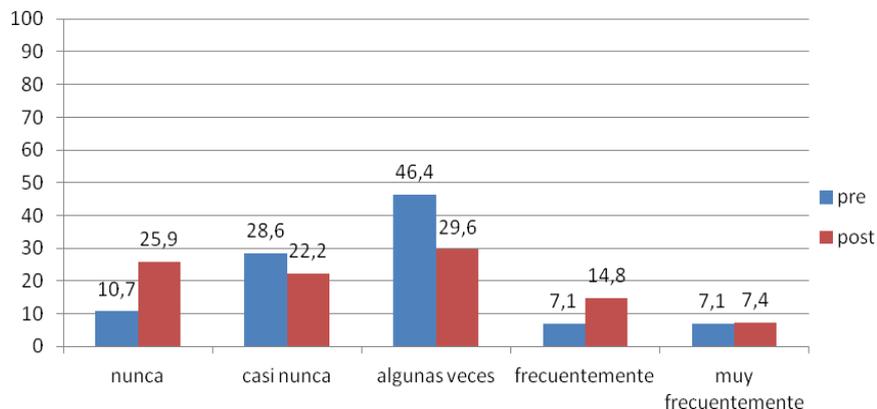
En el grupo control apenas se aprecian cambios en la poca frecuencia con la que intercambian libros, mientras en el grupo experimental se aprecia un número mayor entre los que contestan frecuentemente.

24.3 Recomendar películas relacionadas con obras literarias



Grupo experimental (porcentaje)

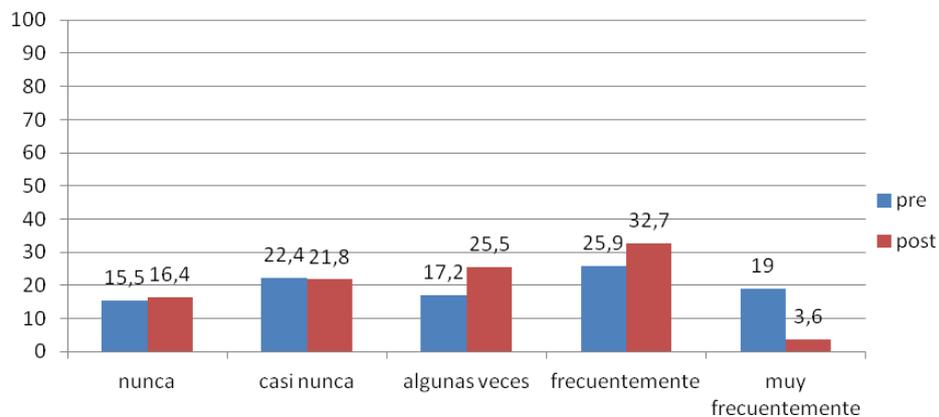
En el grupo experimental la mayoría contesta nunca pero disminuye después, del mismo modo que los que dicen casi nunca. En cambio crece el número de los que contestan algunas veces y frecuentemente.



Grupo control (porcentaje)

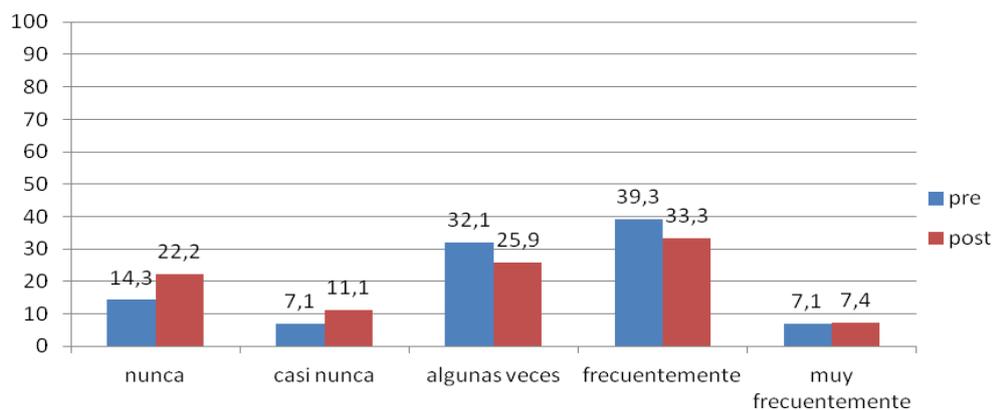
En el grupo control crecen los que dicen nunca y frecuentemente y disminuyen los que dicen algunas veces. La tendencia a esta recomendación parece crecer levemente en el grupo experimental.

24.4 Comentar lecturas realizadas



Grupo experimental (porcentaje)

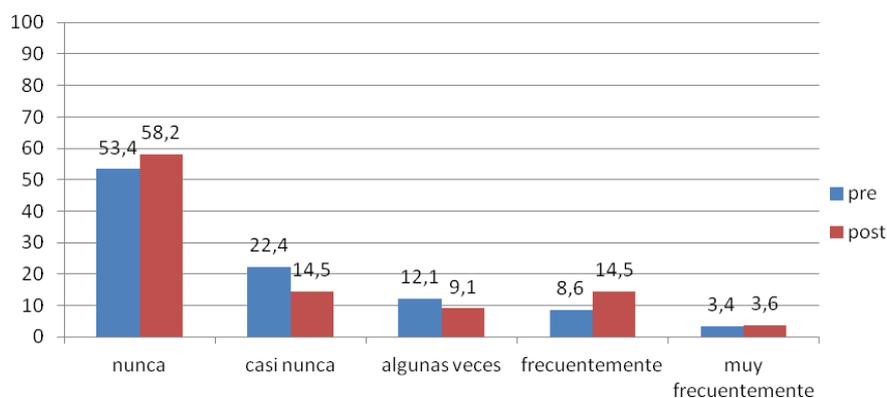
La mayoría afirman comentar lecturas, y dicha respuesta aumenta en la segunda encuesta.



Grupo control (porcentaje)

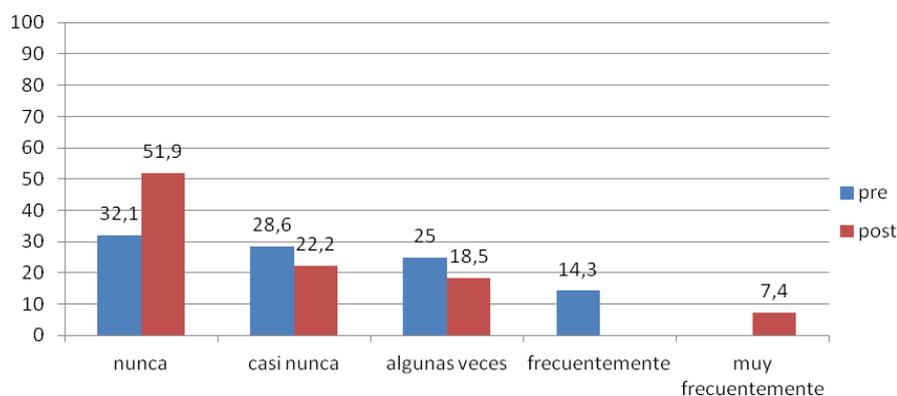
En el grupo control también la mayoría dice comentar lecturas frecuentemente, pero disminuye este valor y el de los que dicen algunas veces, y aumenta en los que dicen nunca y casi nunca. Por lo que vemos una tendencia más creciente en el grupo experimental.

24.5 Recomendar programas de TV relacionados con libros



Grupo experimental (porcentaje)

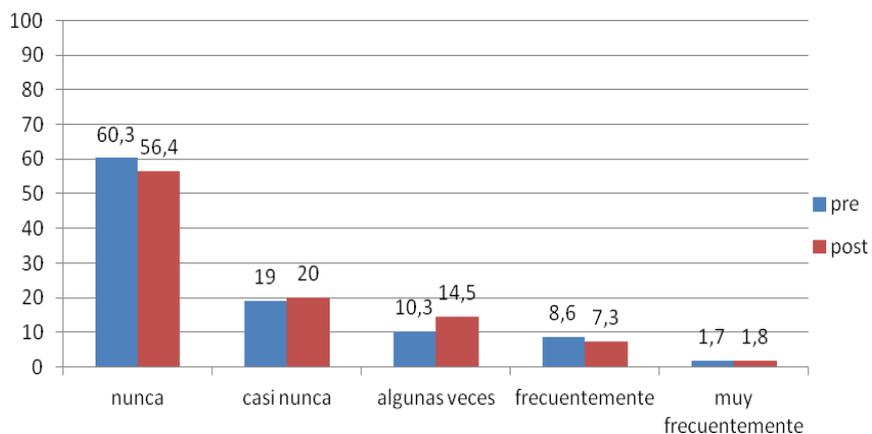
En el grupo experimental la mayoría contesta nunca incluso aumentando posteriormente.



Grupo control (porcentaje)

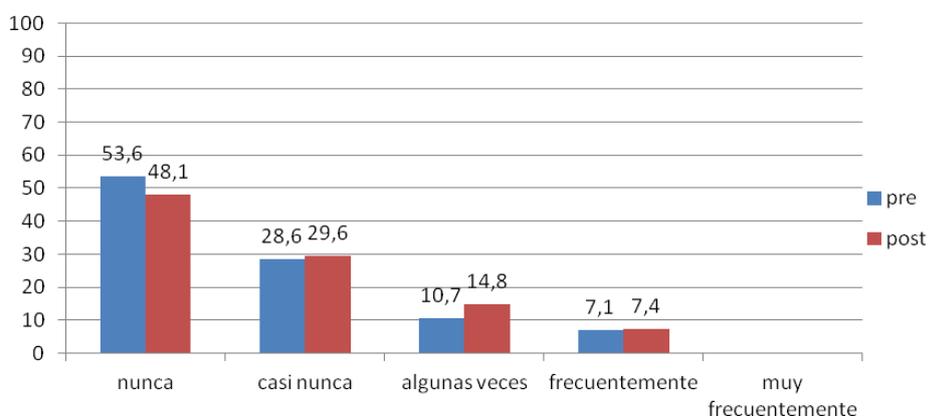
Aumenta el valor nunca y muy frecuentemente y disminuye el casi nunca y algunas veces. De ello se desprende que, en general, la mayoría afirma que no se les recomiendan programas de TV relacionados con lecturas.

24.6 Organizar debates sobre libros



Grupo experimental (porcentaje)

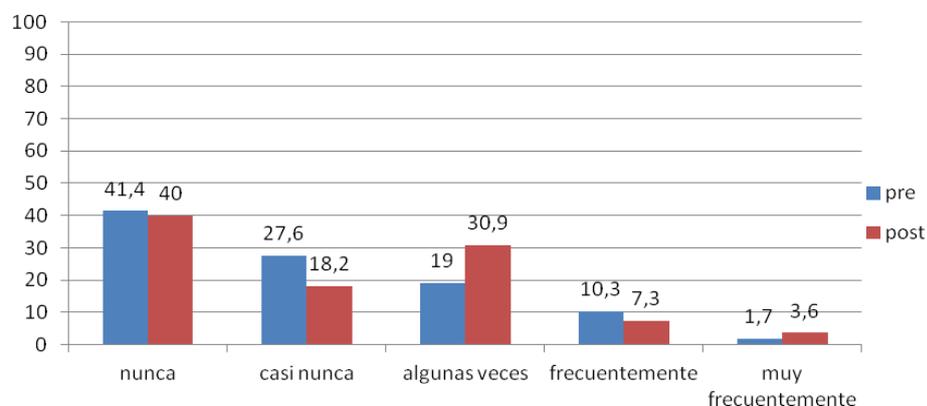
En el grupo experimental la mayoría dice que nunca se organizan debates sobre libros. No se observan variaciones en la encuesta posterior.



Grupo control (porcentaje)

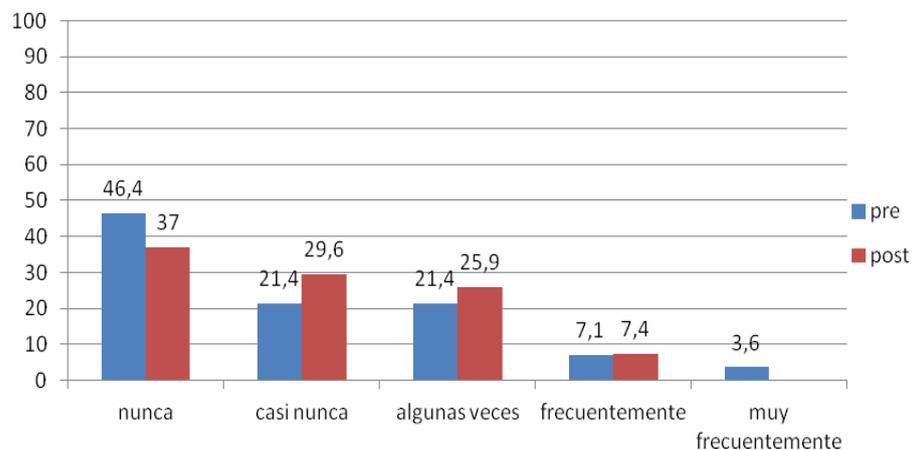
Tendencia muy similar en el grupo control.

24.7 Realizar presentaciones de obras



Grupo experimental (porcentaje)

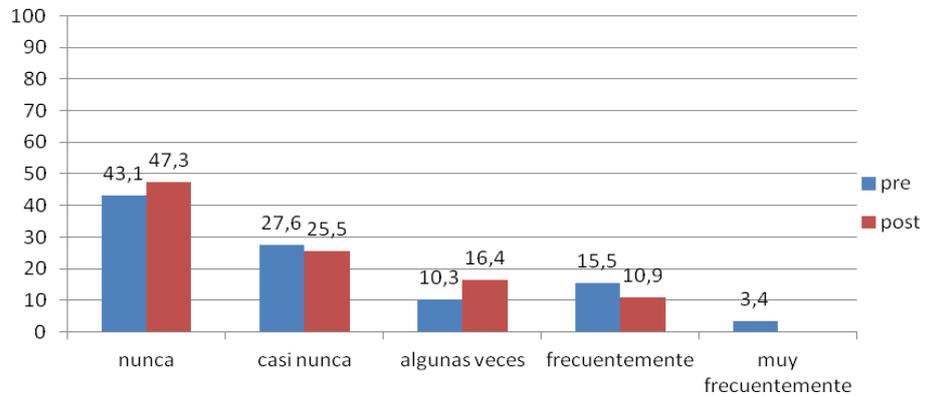
La tendencia en el grupo experimental aumenta ligeramente en la encuesta posterior aunque siguen siendo la mayoría los que dicen no hacerlo nunca.



Grupo control (porcentaje)

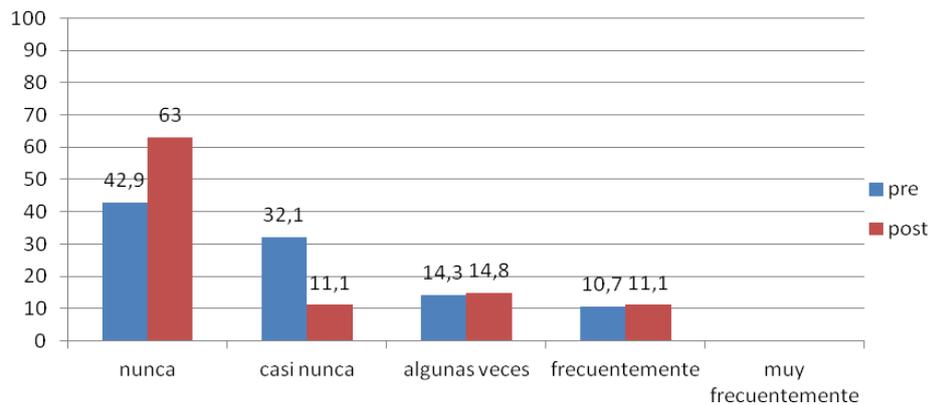
Tendencia muy parecida en el grupo control.

24.8 Comentar artículos de prensa



Grupo experimental (porcentaje)

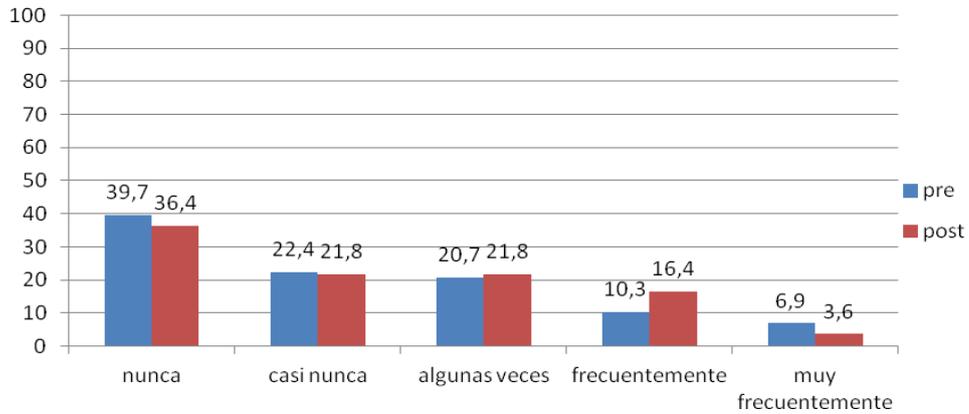
La mayoría en el grupo experimental manifiesta que nunca comenta artículos de prensa, y crece después.



Grupo control (porcentaje)

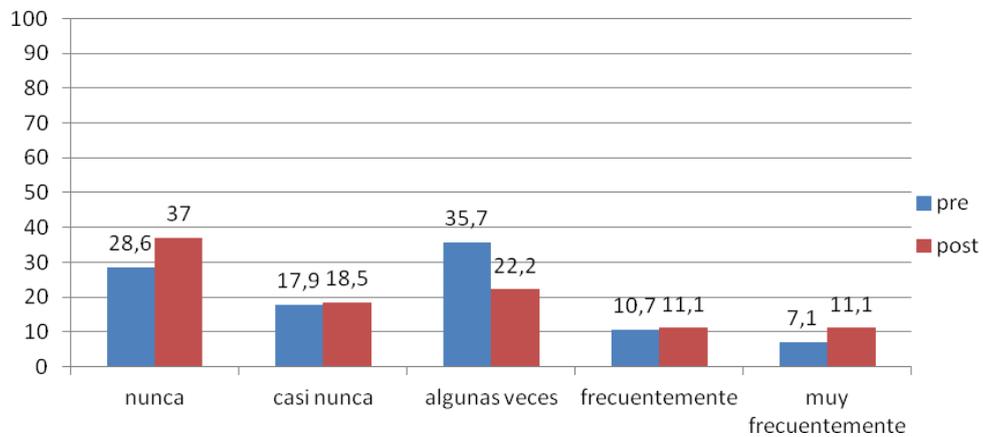
En el grupo control aumentan los que dicen nunca y disminuyen los que dicen casi nunca. No se aprecian diferencias destacables.

24.9 Mirar películas basadas en textos literarios



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría contesta que nunca o casi nunca miran películas sobre textos literarios, aunque crece ligeramente la cantidad en la encuesta posterior.

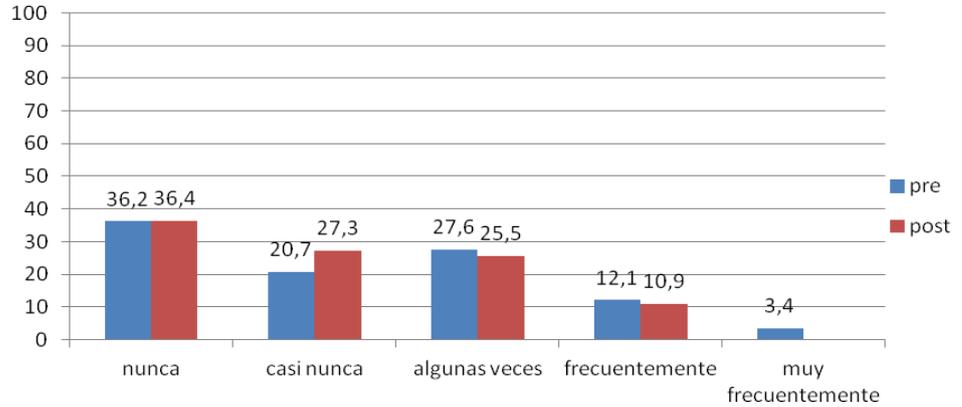


Grupo control (porcentaje)

Se observan muy pocos cambios en el grupo experimental mientras en el grupo de control aumentan los que dicen nunca mirar películas basadas en textos literarios y disminuyen los que algunas veces.

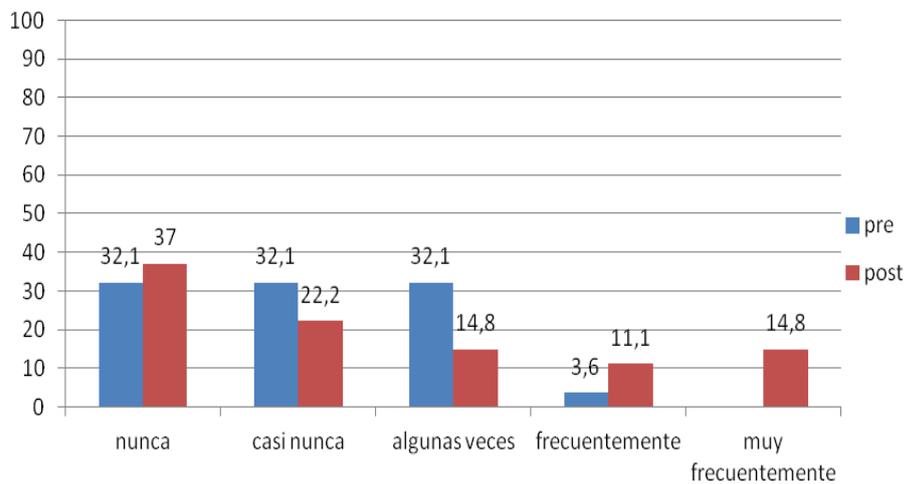
25. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca para...?

25.1 Sacar libros para trabajos de clase



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental la mayoría nunca va a la biblioteca para trabajos de clase, seguida de los que dicen algunas veces. Se mantiene igual los que dicen nunca y descienden levemente los que dicen algunas veces y frecuentemente.

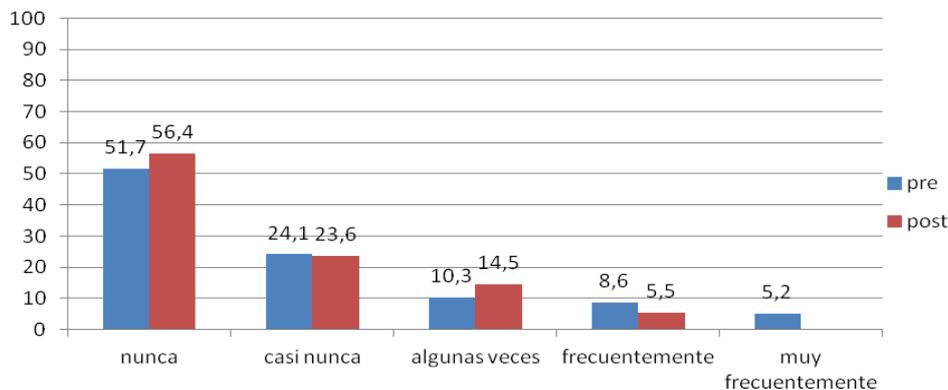


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control aumentan los que dicen nunca y disminuyen los que dicen algunas veces. Y crecen los que dicen muy frecuentemente. No se

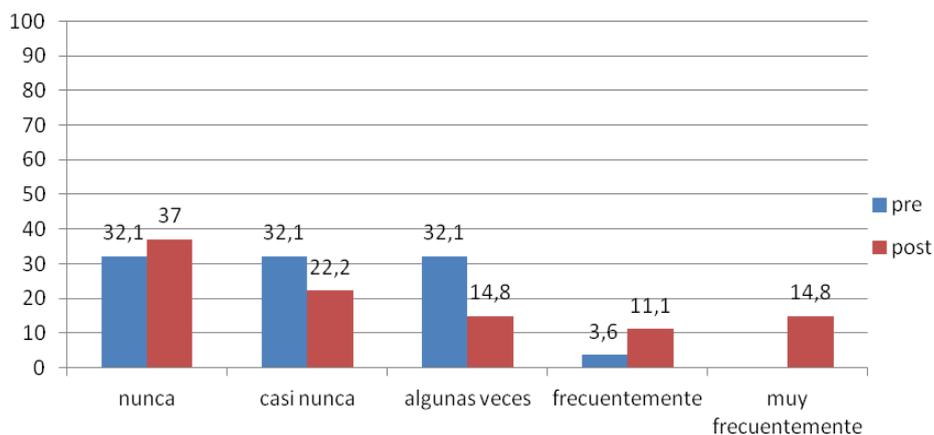
aprecian grandes diferencias excepto en la frecuencia que aumenta más en el grupo control.

25.2 Sacar libros para lectura por placer



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría del grupo experimental manifiesta que nunca o casi nunca acude a la biblioteca para leer por placer, y no se experimentan cambios destacables en la segunda encuesta.

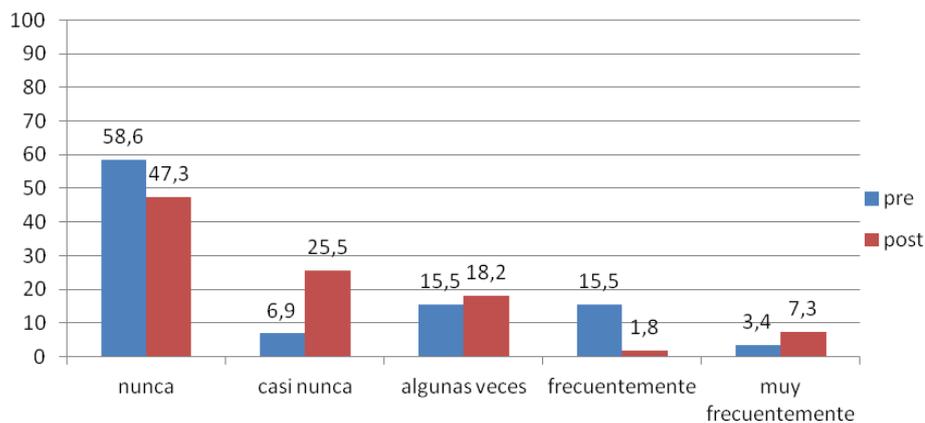


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control son muy similares las gráficas de nunca, casi nunca y algunas veces disminuyendo los que dicen algunas veces. Se ve un grupo que lo hace muy frecuentemente en el grupo control. Así pues, quizás

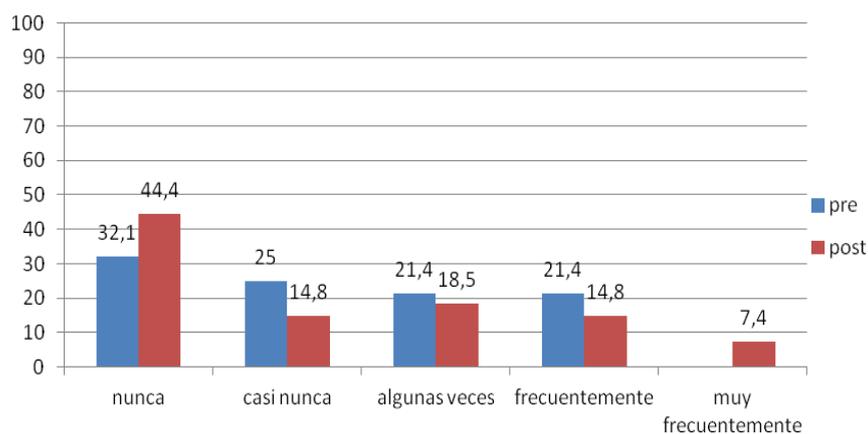
apreciamos una leve diferencia en la frecuencia algo superior en el grupo control.

25.3 Consultar libros



Grupo experimental (porcentaje)

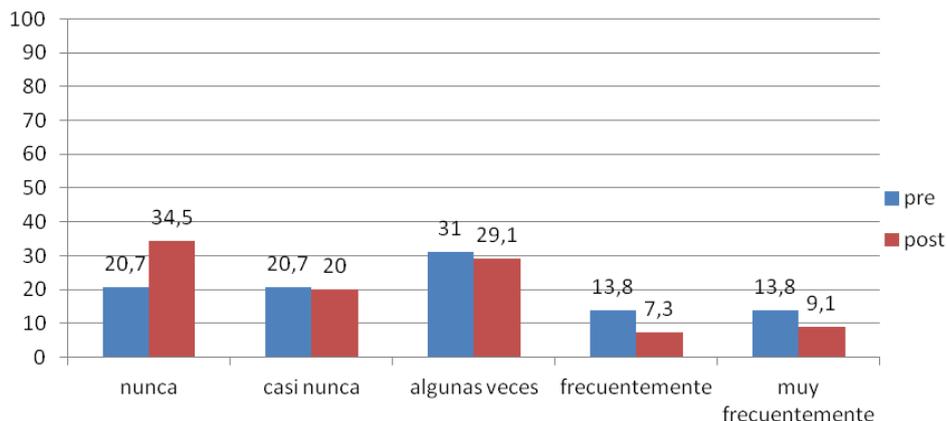
La mayor parte de los alumnos del grupo experimental dice que nunca va a la biblioteca a consultar libros; después algunas veces. En la encuesta posterior disminuye el número de los que nunca consultan libros; aumenta ligeramente el grupo de los que manifiestan algunas veces y aumenta ligeramente en los que dicen muy frecuentemente.



Grupo control (porcentaje)

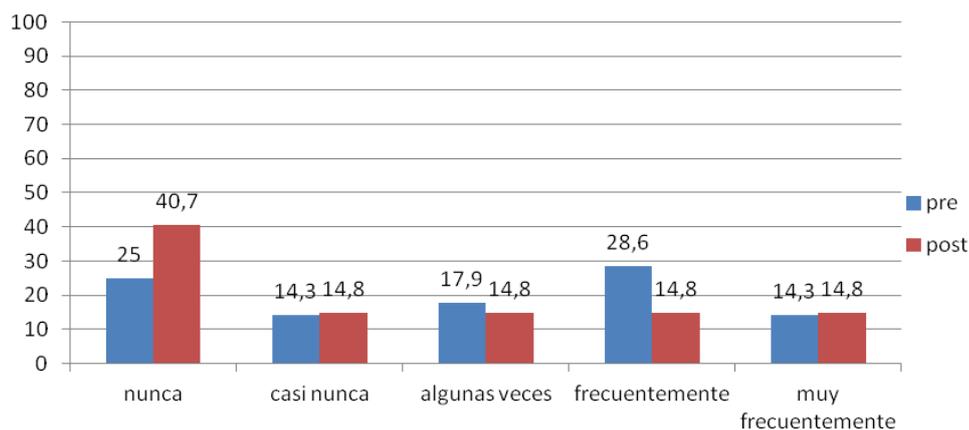
En el grupo control aumenta el número de los que dicen nunca consultar libros y disminuye en algunas veces y frecuentemente. No apreciamos diferencias destacables entre los dos grupos.

25.4 Estudiar



Grupo experimental (porcentaje)

En el grupo experimental la mayoría manifiesta que va a estudiar a la biblioteca algunas veces aunque en la segunda encuesta aumentan los que dicen no hacerlo nunca y disminuyen los que lo hacen frecuente y muy frecuentemente.

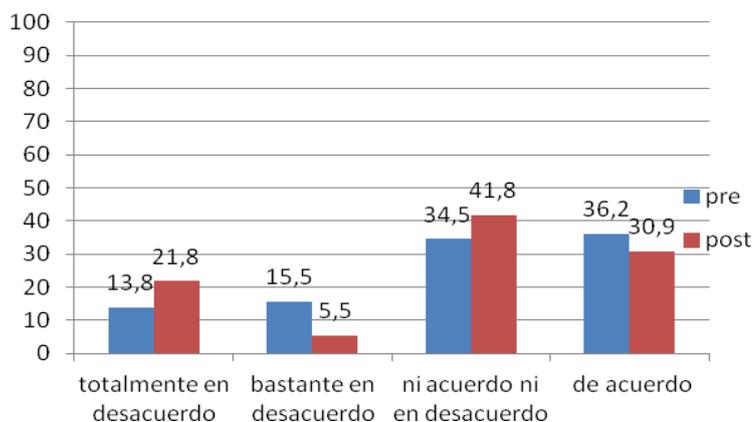


Grupo control (porcentaje)

Se observa en el grupo control una disminución en el uso de la biblioteca para estudiar. Se deduce una tendencia al descenso en el uso de bibliotecas para el estudio en ambos grupos.

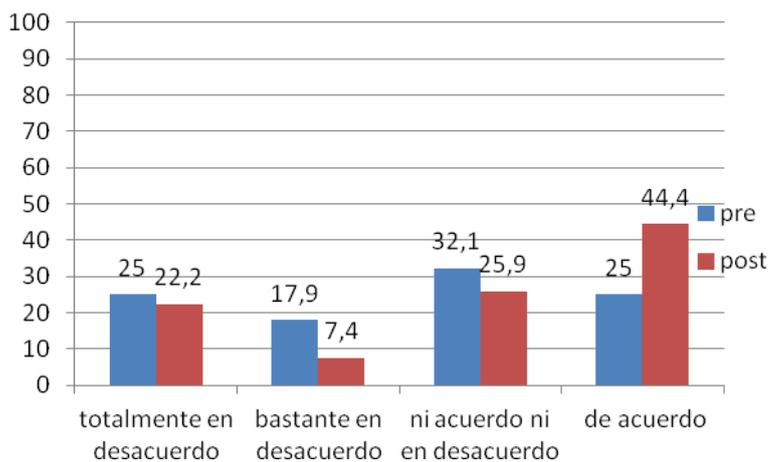
26 Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes informaciones:

26.1 Me gusta leer



Grupo experimental (porcentaje)

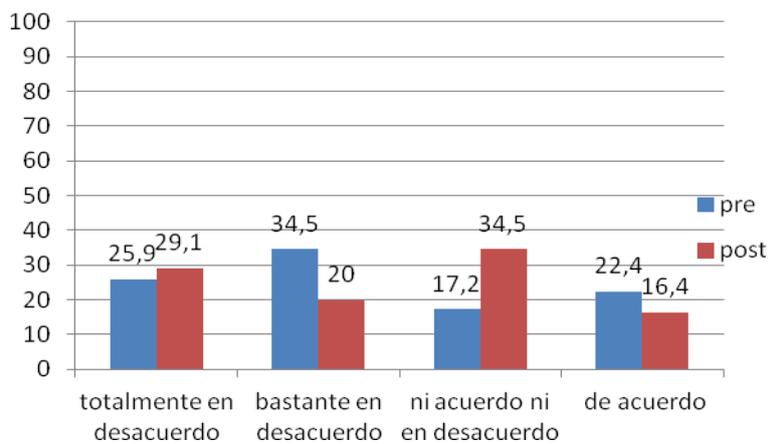
En el grupo experimental la mayoría no está en acuerdo ni en desacuerdo.



Grupo control (porcentaje)

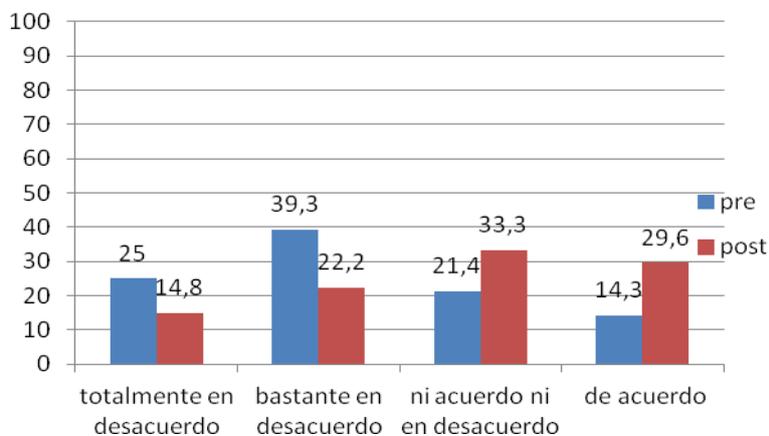
Crece en el grupo de control el número de alumnos que manifiestan que les gusta leer. Parece que la tendencia en el gusto por leer disminuye algo más en el grupo experimental.

26.2 Leo mucho



Grupo experimental (porcentaje)

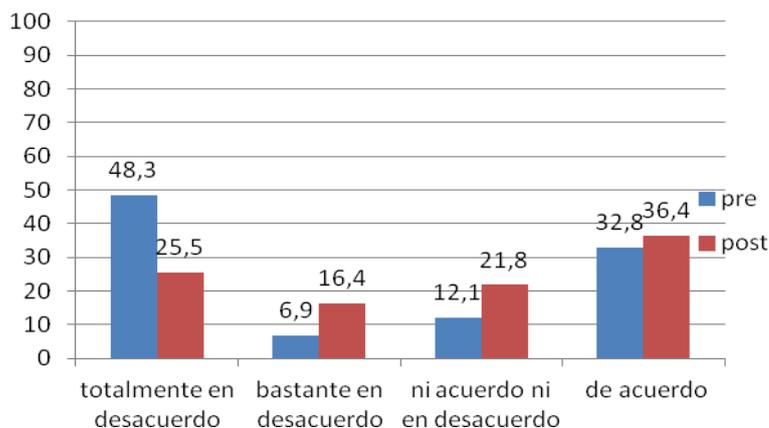
En el grupo experimental disminuye el número de los que dicen que les gusta leer mucho.



Grupo control (porcentaje)

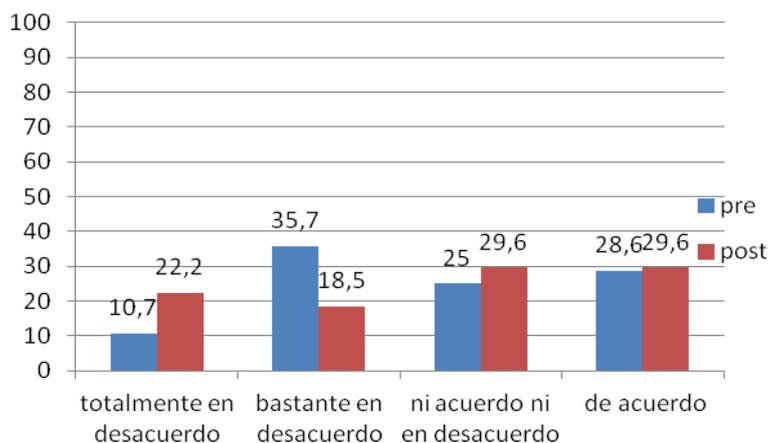
En el grupo control crece el número de los que dicen que les gusta leer mucho.

26.3 Mis profesores/as me animan a leer



Grupo experimental (porcentaje)

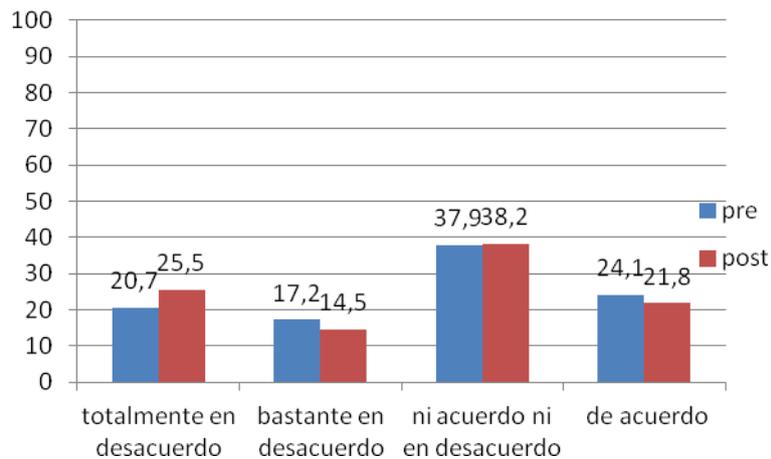
Sorprende la disminución de los que dicen estar en desacuerdo en el grupo experimental. Aunque hay un grupo considerable que manifiesta estar de acuerdo. Aunque hay un grupo considerable de los que dicen estar de acuerdo y esta tendencia crece ligeramente.



Grupo control (porcentaje)

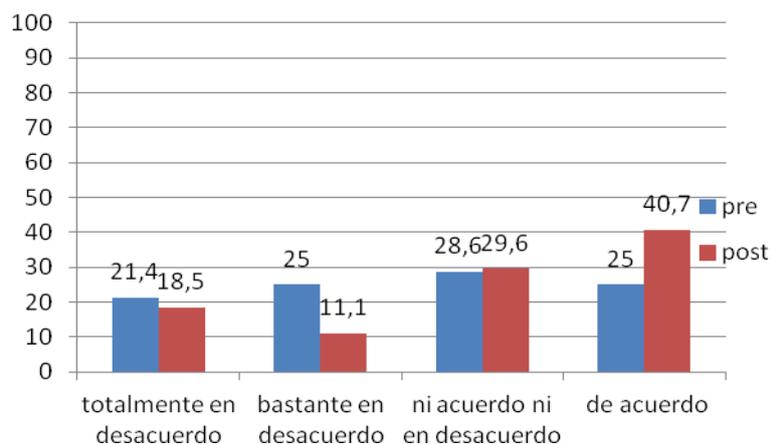
En el grupo control contrasta el aumento de los que están en desacuerdo en la segunda encuesta. En el grupo experimental se aprecia una tendencia al alza de los que dicen que se sienten animados por los docentes a leer.

26.4 Me gustaría leer más



Grupo experimental (porcentaje)

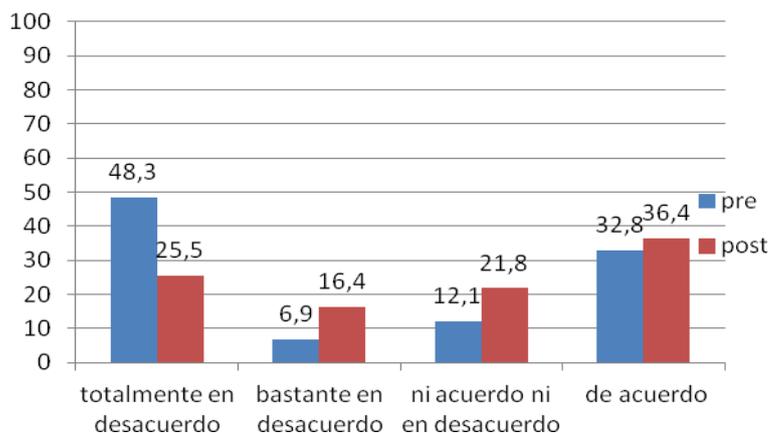
Parece que tras el experimento aumenta ligeramente el número de los que manifiestan que les gustaría leer más, con respecto a la primera encuesta.



Grupo control (porcentaje)

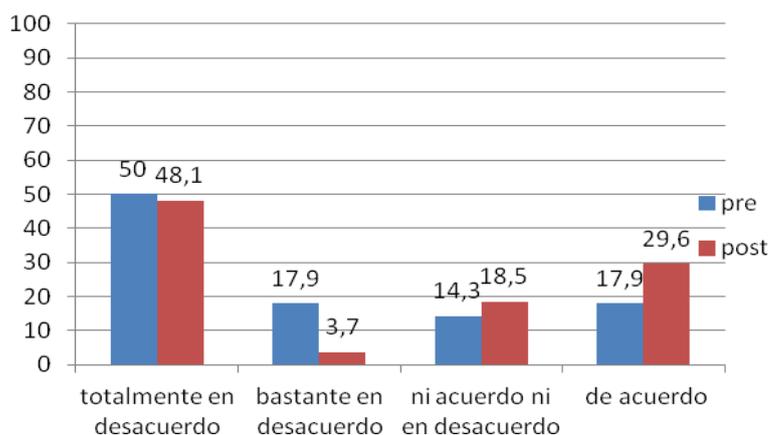
En el grupo control aumentan los que están de acuerdo con esta afirmación y disminuyen los que están total y bastante en desacuerdo. No apreciamos diferencias destacables entre los dos grupos.

26.5 Me gustaría leer escuchando música



Grupo experimental (porcentaje)

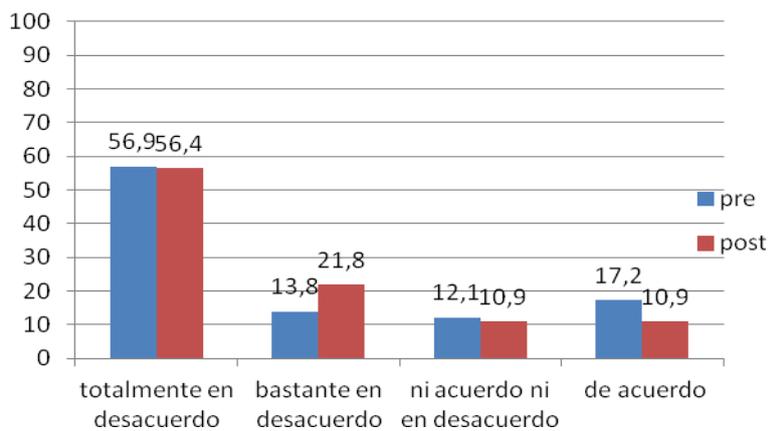
Destaca en el grupo experimental una tendencia al incremento de los participantes que manifiestan que les gustaría leer escuchando música.



Grupo control (porcentaje)

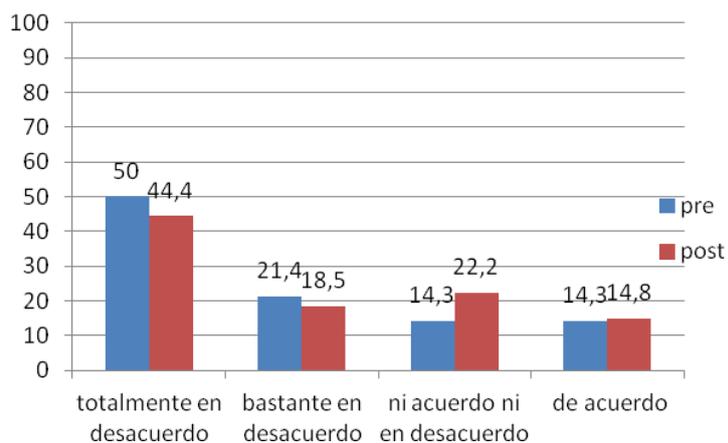
En el grupo control, a diferencia del otro, no descienden los que están en desacuerdo. Ello nos indica que en el grupo que ha realizado la experiencia se incrementa el gusto por la actividad de leer escuchando música.

26.6 Sé qué libros hay en la biblioteca del centro.



Grupo experimental (porcentaje)

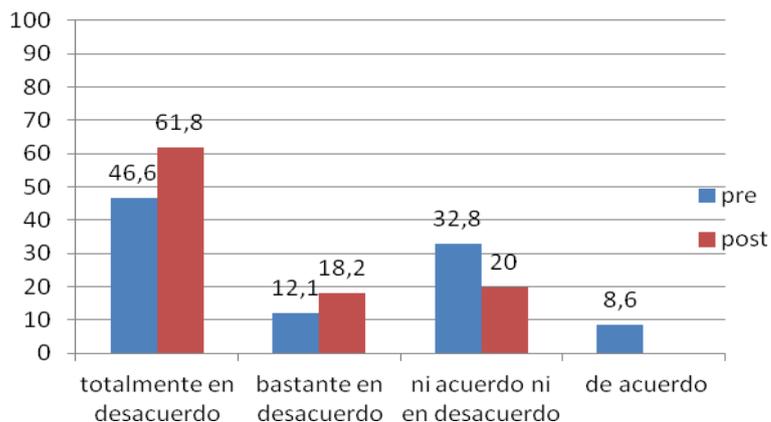
La mayoría de los alumnos en este grupo manifiesta desconocer los libros que hay en la biblioteca del centro.



Grupo control (porcentaje)

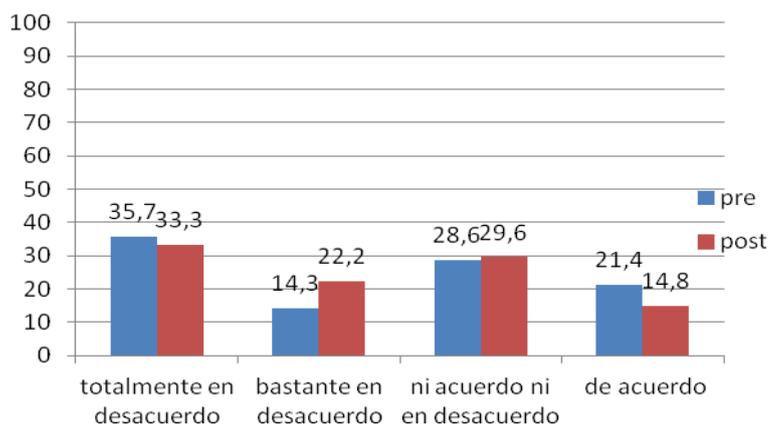
La tendencia en el grupo control no varía con respecto a la del grupo experimental.

26.7 En la biblioteca del centro encuentro los libros que me interesan



Grupo experimental (porcentaje)

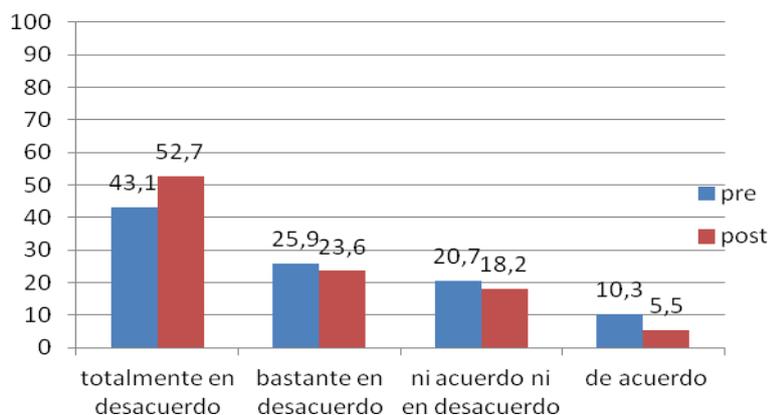
Aumentan los que están totalmente y bastante en desacuerdo.



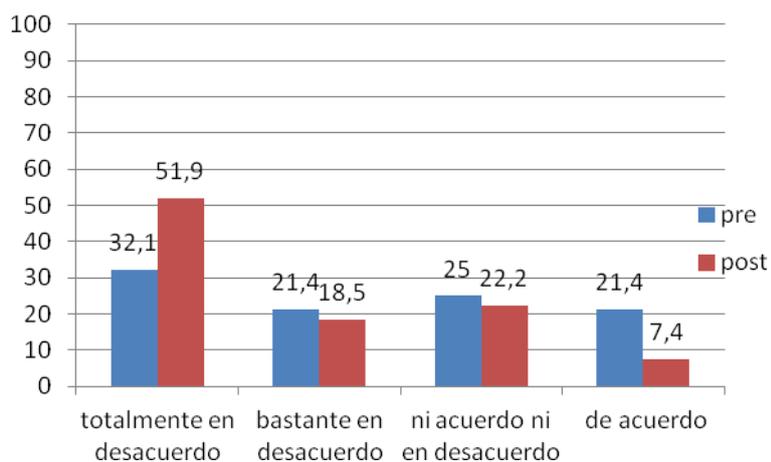
Grupo control (porcentaje)

Aunque disminuyen los que están totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo vemos que hay un número considerable que no está ni acuerdo ni en desacuerdo. El grupo control parece mostrar una mayor indiferencia ante la cuestión.

26.8 Dispongo de ayuda para utilizar la biblioteca



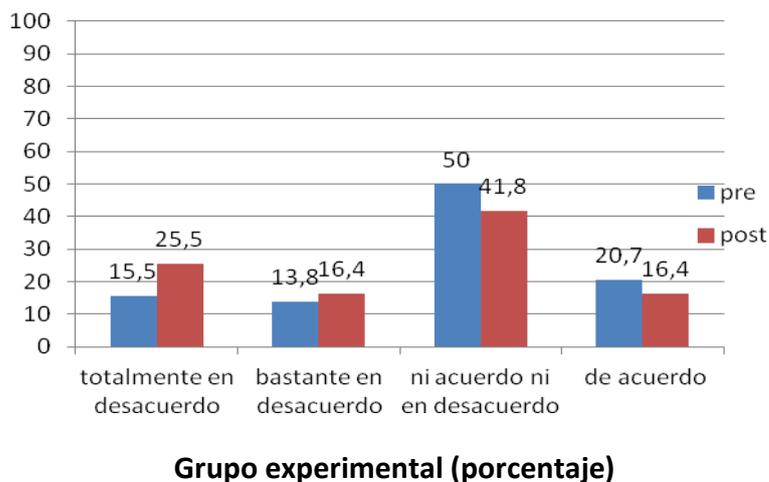
Grupo experimental (porcentaje)



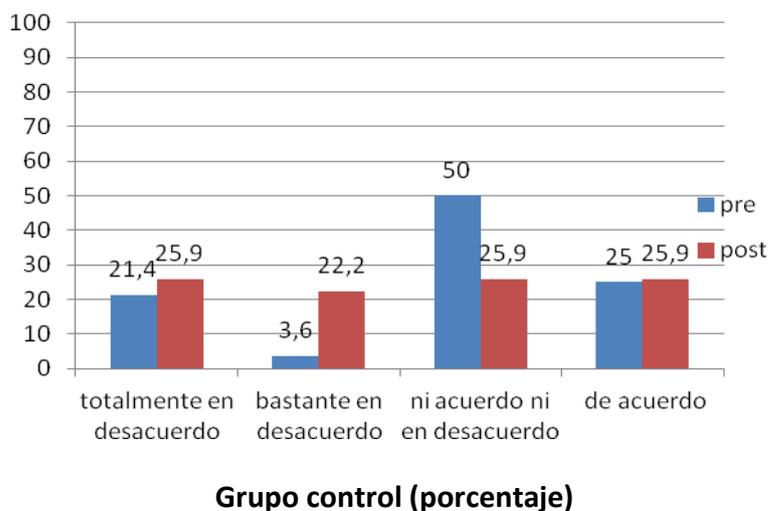
Grupo control (porcentaje)

La mayoría de alumnos manifiestan no disponer de ayuda para utilizar la biblioteca, aumentando algo más este valor en el post en el grupo de control.

26.9 En general, me gustan mis profesores/as



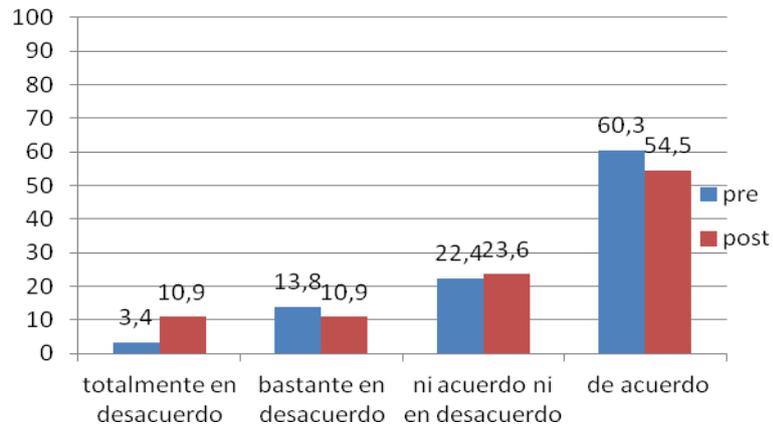
La mayoría de los alumnos del grupo experimental muestran indiferencia por esta cuestión aunque crecen los que están totalmente y bastante en desacuerdo.



También decrece el número de indiferentes en el grupo control y aumentan los que están totalmente y bastante en desacuerdo.

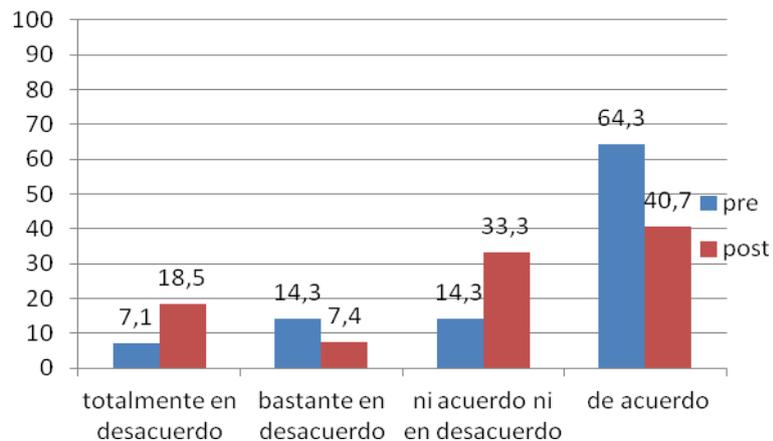
Por consiguiente, en ambos grupos se incrementa el gusto por los profesores/as.

26.10 Me encuentro bien con mis compañeros/as de clase



Grupo experimental (porcentaje)

La mayoría está bastante de acuerdo con la satisfacción con los compañeros/as de clase en el grupo experimental.

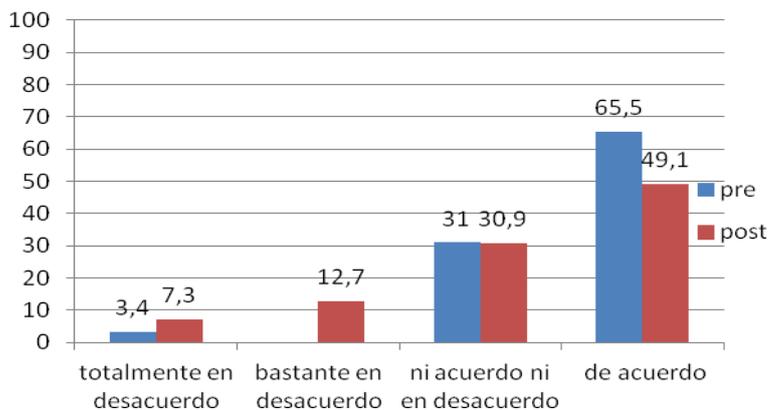


Grupo control (porcentaje)

En el grupo control la mayoría se muestra también bastante de acuerdo con esta afirmación pero contrasta el descenso de este número en la segunda encuesta.

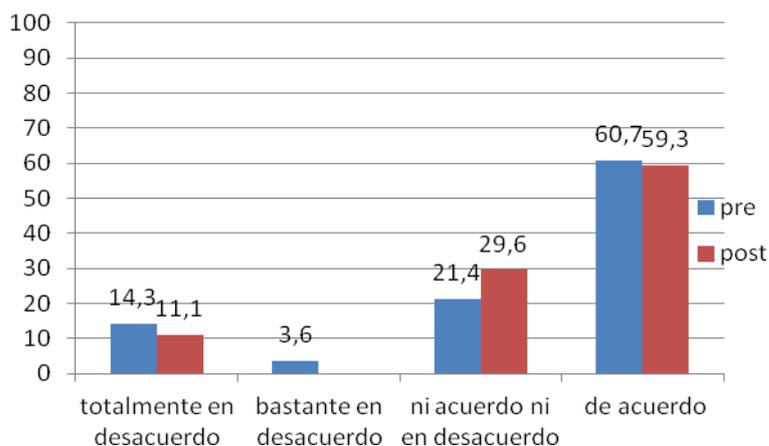
Por tanto deducimos que en el grupo experimental es mayor la tendencia a estar satisfechos con el grupo, con respecto al grupo control.

26.11 Estoy satisfecho/a con el centro



Grupo experimental (porcentaje)

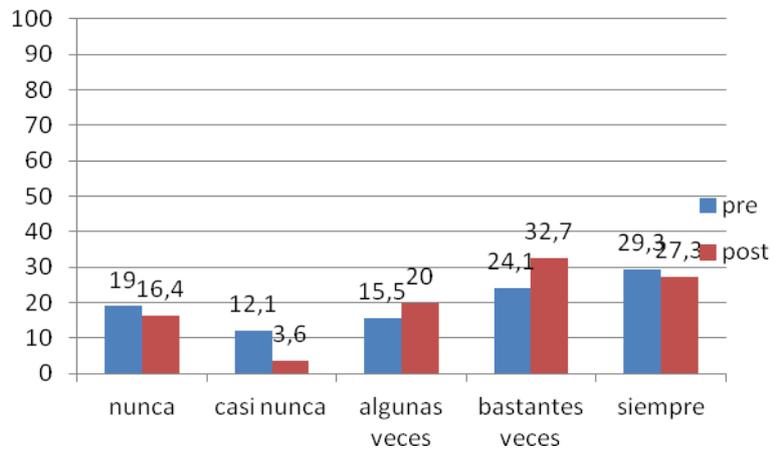
La mayoría del grupo experimental está bastante de acuerdo con la satisfacción con el centro. Y, aunque disminuye este valor, aumentan los que están totalmente y bastante en desacuerdo.



Grupo control (porcentaje)

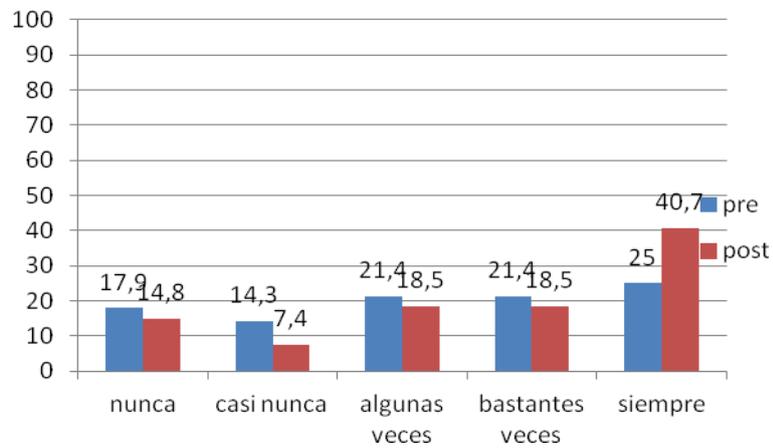
No se aprecian cambios destacables con respecto al grupo experimental.

27. ¿te gusta escuchar música cuando realizas actividades diferentes a la lectura?



Grupo experimental (porcentaje)

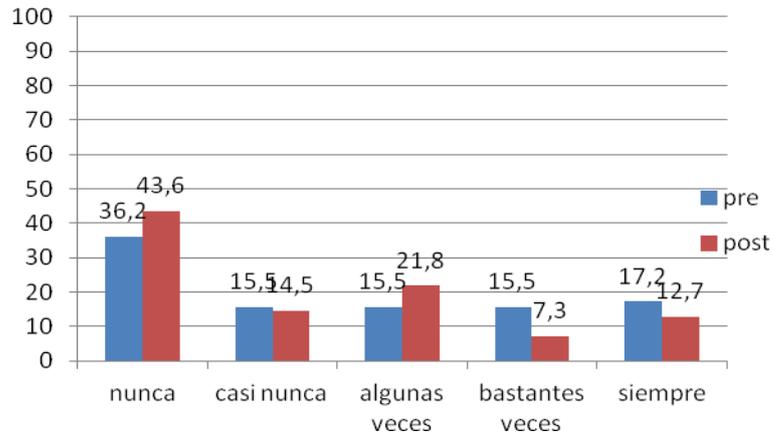
En el grupo experimental la mayoría afirma que les gusta escuchar música cuando realizan actividades diferentes a la lectura, decreciendo el nunca y casi nunca.



Grupo control (porcentaje)

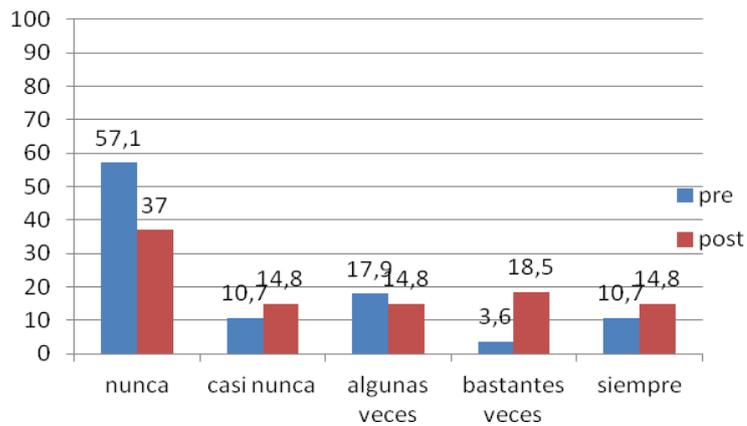
En el grupo control destaca el aumento de los que dicen siempre.

28. Cuando lees en casa, ¿escuchas música?



Grupo experimental (porcentaje)

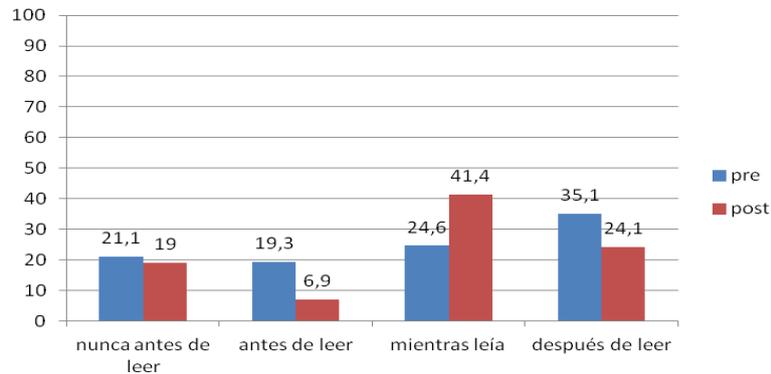
La mayoría del grupo experimental manifiesta que nunca escucha música cuando lee en casa, y aumenta el valor en la segunda encuesta.



Grupo control (porcentaje)

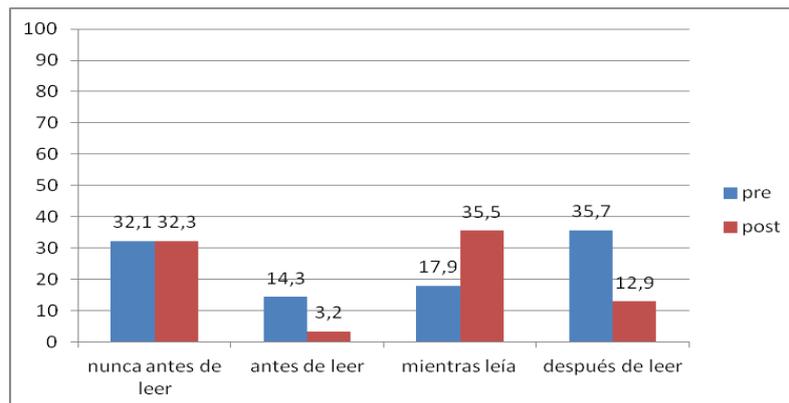
En el grupo control se observa la misma tendencia. No se aprecian diferencias destacables entre ambos grupos. No se aprecian variaciones o que los alumnos del grupo experimental lean más en casa con música con respecto a los del grupo de control, incluso disminuyen los que dicen hacerlo bastantes veces o siempre en el grupo experimental.

29. Si escuchas música cuando lees, indica en qué momento



Grupo experimental (porcentaje)

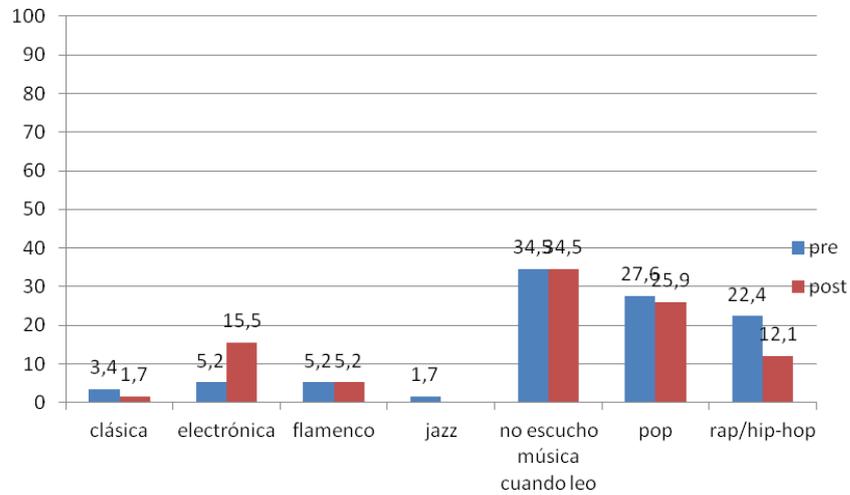
Destaca en el grupo experimental el incremento de los que escuchan música mientras leen. Disminuyen también los que escuchan música antes de leer y los que lo hacen después de la lectura.



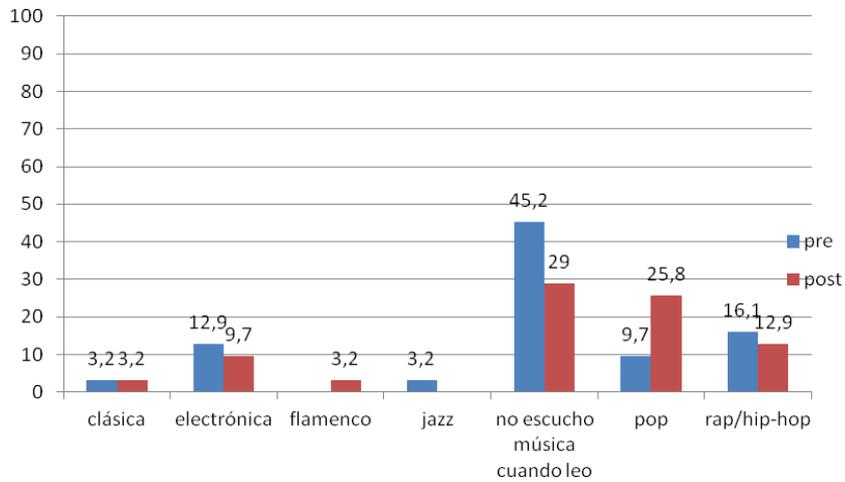
Grupo control (porcentaje)

En el grupo control la mayoría dice escuchar música después de la lectura y muchos manifiestan no hacerlo nunca. En ambos grupos aumentan los que escuchan música mientras leen, en el grupo control es mayor el número de los que nunca lo hacen y también disminuye más en el grupo control el número de los que escuchan música después de la lectura. Con los datos que tenemos, la mayoría de los dos grupos escucha música después de la lectura, pero en el grupo experimental es menor el grupo de los que dicen no hacerlo nunca.

30. Si escuchas música mientras lees, ¿qué tipo de música escuchas?



Grupo experimental (porcentaje)

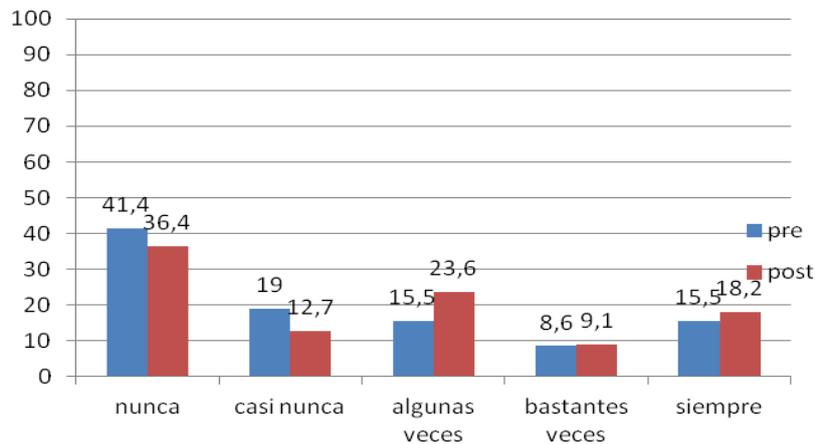


Grupo control (porcentaje)

A pesar de que la mayoría manifiestan no escuchar música cuando leen, dicho valor disminuye en el grupo control manteniéndose estable en el grupo experimental.

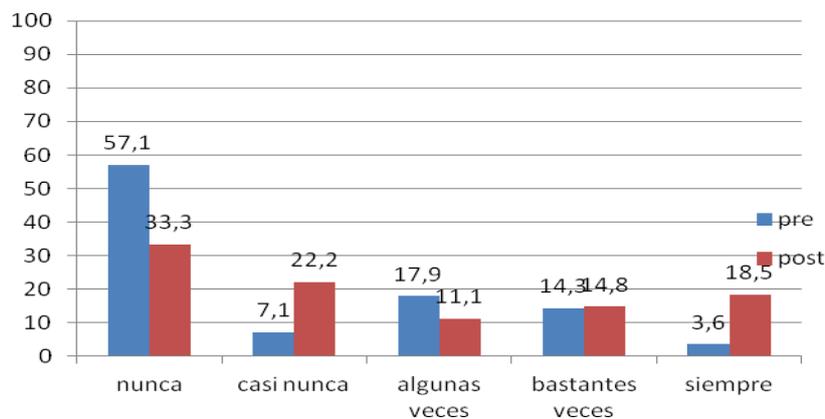
En los dos grupos es muy inferior el grupo de los que escuchan clásica cuando leen.

31. ¿crees que la música te ayuda a concentrarte mejor cuando lees?



Grupo experimental (porcentaje)

Disminuyen entre los que han realizado el experimento, el número de los que dicen que nunca o casi nunca se concentran escuchando música, se mantiene los que dicen bastantes veces y se incrementan los que afirman concentrarse algunas veces y siempre.



Grupo control (porcentaje)

En el grupo control disminuyen los que dicen nunca, aumentan los que dicen casi nunca y siempre pero disminuyen los que afirman concentrarse algunas veces.

Crece en el experimental el grupo de los que dicen concentrarse algunas veces o siempre.

A modo de resumen de estos resultados comparativos entre el grupo experimental y el de control, cabe destacar que después del experimento el número de alumnos que consideran que lo más importante de leer es que aprenden mucho, aumenta, mientras disminuye en el grupo de control. Nos llama la atención cómo se incrementa considerablemente el número del grupo experimental que considera que la lectura le hace progresar en los aprendizajes escolares, mientras disminuye en el grupo control. Asimismo comprobamos que es mayor el número de alumnos del grupo experimental que dicen leer mucho más que antes en el post mientras dicho ascenso es menor en el grupo de control.

Se desprende de las gráficas que los alumnos de ambos grupos no leen apenas nada en periódicos en línea.

En el grupo experimental se observa una alta frecuencia, por lo que respecta a la lectura de noticias en estos formatos, que además ha crecido en la respuesta muy frecuentemente, mientras ha disminuido en el grupo control y se ha mantenido en la frecuencia.

No se aprecian variaciones en que los alumnos del grupo experimental lean más en casa con música con respecto a los del grupo de control, incluso disminuyen los que dicen hacerlo bastantes veces o siempre en el grupo experimental. Con los datos que tenemos, la mayoría de los dos grupos escucha música después de la lectura, pero en el grupo experimental es menor el grupo de los que dicen no hacerlo nunca. A pesar de que la mayoría manifiestan no escuchar música cuando leen, dicho valor disminuye en el

grupo control manteniéndose estable en el grupo experimental. En los dos grupos es muy inferior el grupo de los que escuchan música clásica cuando leen. La mayoría manifiestan no concentrarse nunca cuando leen con música, disminuyendo en el post, incluso algo más en el grupo control. Crece en el experimental el grupo de los que dicen concentrarse algunas veces o siempre.

Tras la exposición de los resultados, procederemos a describir la tendencia del perfil de los hábitos lectores del grupo experimental en el contexto analizado, así como también la del grupo control para poder proceder posteriormente a la comparación de ambas.

Así pues, en el grupo experimental se observan las siguientes tendencias al final de la experiencia:

- La inmensa mayoría de los alumnos encuestados no lee sobre temas de historia y/o política (un 92,7%), ni sobre poesía (un 85,5%), mientras sí manifiestan leer literatura de humor (solo el 18% manifiesta no leer nada sobre temas de humor). Del mismo modo, observamos que leen muy poco sobre música, literatura clásica y biografías.
- No se aprecian cambios significativos en la frecuencia lectora en el tiempo libre (los que dicen hacerlo casi todos los días oscilan del 17,2 al 14,5% y los que afirman que nunca lo hacen pasan del 12,1 al 14,5%).
- En cuanto al criterio para seleccionar los libros que leen, destaca la recomendación de amigos/as o familiares (que además crece pasando de un 50% a un 61,9%), o bien porque se los han regalado, o bien porque les atrae el tema (un 60% frecuentemente y un 43,1% muy frecuentemente). Pocos eligen lecturas por recomendación de profesores (frecuentemente lo afirman un 20,7% en el pre, y un 16,4% en el post, y aumentan los que dicen nunca o casi nunca, pasando de un 41,3% a un 60%), o por la atracción por el autor/a, ni por la portada ni por las tendencias de la moda.

- La mayoría afirma tener un promedio de 26 a 50 libros.
- No leen, en su gran mayoría, prensa ni libros digitales: un 78,2% manifiesta no leer nunca prensa digital, aunque se observa una alta frecuencia por lo que respecta a la lectura de noticias en formatos digitales en el segundo cuestionario.
- Tampoco utilizan apenas aplicaciones digitales literarias ni de revistas. Igualmente podemos decir que no utilizan blogs temáticos ni participan, en su mayoría, en chats y foros. Tampoco usan enciclopedias digitales.
- Una gran mayoría muestra una clara preferencia por el formato en papel, un 60% aproximadamente, frente al digital a la hora de leer un texto. Una inmensa mayoría lee libros suyos mientras muy pocos afirman leer libros de la biblioteca. Tampoco suelen ir a ellas para consultarlos.
- En cuanto a los aspectos que contribuyen al gusto por la lectura, la mayoría aducen leer atraídos por los/las protagonistas y no por el argumento o la brevedad del texto.
- La mayoría de los encuestados finalizan los libros que comienzan habitualmente y solo abandonan su la lectura en caso de aburrimiento.
- No suelen leer cómics ni periódicos, ni suelen comprar revistas.
- Afirman dedicar entre una y tres horas semanales a leer libros para clase.
- En cuanto a actividades recomendadas por profesores/as afirman que no se les suelen recomendar programas de televisión relacionados con lecturas y que no suelen organizar debates ni presentaciones sobre libros.
- La gran mayoría de los encuestados se muestran satisfechos con el centro.
- En cuanto al hábito de escuchar música durante la lectura en casa, la mayoría afirma no hacerlo nunca o casi nunca, aunque se aprecia un aumento de los que leen mientras escuchan música entre el pre y el post (pasando del 24,6% al 41,4%), y son un 32% los que afirman no hacerlo nunca. Y cuando se les plantea si tuvieran que escoger qué tipo de música

escucharían mientras leen, la mayoría responde que optarían por la música pop.

En el grupo control se aprecian las siguientes tendencias:

- Podemos observar una disminución en el número de los que no leen nada sobre historia y política (pasando de un 89,3% a un 77,8%) así como el de los que no leen nada de poesía (de un 85,7% a un 74,1). La mayoría leen sobre humor, solamente un 14% manifiestan no hacerlo nunca. Se observan muy pocas variaciones sobre el gusto por las lecturas de música, apreciándose un escaso interés por este tema (4% afirman bastante y ninguno mucho). Tampoco muestran interés por la literatura clásica (un 70% afirma que nada) ni por las biografías y autobiografías (solo un 7,4% manifiesta tener bastante interés).
- En cuanto a la frecuencia lectora se aprecia un leve descenso entre quienes dicen leer casi todos los días (del 7,1 al 3,7%) y de los que afirman no hacerlo nunca (del 21,4 al 14,8%).
- Por lo que respecta a los criterios de selección de las lecturas se observa un leve ascenso en el grupo control en las recomendaciones del profesorado (aumento entre quienes afirman con frecuencia, pasando de un 21,4 a un 25,9%; y descenso entre quienes manifiestan que nunca, pasando de un 32,1 a un 29,6%). Ascende levemente el porcentaje de los que dicen no elegir nunca libros por recomendación de amistades (de 10,7 a 14,8%) y destaca un aumento en la recomendación de los familiares que, finalmente acaba por ser de un 81% entre los que dicen algunas veces y frecuentemente, así como en la elección de libros regalados (80%). En cuanto a la atracción por el tema destaca un aumento considerable en la frecuencia (del 10,7 al 77,8%) mientras por lo que respecta a la atracción por el autor se aprecia un valor mucho más bajo (11,1%). Por el contrario, la atracción por la portada crece bastante (pasando de un 35,7 a un 51,9%).

- Disminuye el grupo de quienes afirman tener entre 26 o 50 libros (de 17,9 a 7,4%).
- Un 85,2% afirma no leer nunca periódicos *on-line*, un 59,3% afirman no leer nunca libros en formato digital, y un 55,6% afirma no usar nunca aplicaciones literarias.
- A la hora de elegir un texto, la mayoría elige el formato en papel. Un 90% de los encuestados manifiesta que la mayoría de los libros que leen son suyos mientras un 40,7% nunca leen libros de la biblioteca y un 22,2% pocas veces.
- Aumentan quienes dicen que el motivo por el que leen es la atracción por los/las protagonistas, por encima de otros motivos tales como el argumento, la brevedad del texto o el modo de estar escrito.
- Se incrementa el número de los que afirman acabar siempre los libros que comienzan (pasando de un 17,9 a un 37%).
- No suelen, según afirman, leer cómics ni periódicos, ni suelen leer revistas.
- La mayoría aduce dedicar entre una y tres horas a leer.
- En el grupo control es algo mayor el número de quienes dicen que nunca realizan actividades escolares para el fomento de la lectura: si observamos el resultado del post, es de un 7,3% en el experimental, y de un 18,5% en el grupo control.
- Una gran mayoría, al igual que en el grupo experimental, se muestra satisfecha con el centro.
- Del mismo modo, la tendencia en el grupo control es que no escuchan música nunca o casi nunca mientras leen, aunque la cifra de los que dicen nunca disminuye en la post encuesta, pasando de 57,1 a un 37%.
- Aumenta también el número de los que escuchan música mientras leen (del 17,9% al 35,5%), un 19% afirma no hacerlo nunca y si tuvieran que escoger una música mientras leen, elegirían música pop en su mayoría.

Así pues deducimos las siguientes diferencias y similitudes de las tendencias en los hábitos lectores entre los dos grupos analizados:

- En cuanto a la temática de las lecturas podemos deducir que la mayoría de los encuestados de ambos grupos no muestran interés por los temas históricos o políticos, ni por la poesía, música, literatura clásica o biografías. Afirman leer, sobre todo, sobre temas de humor.
- La comparación entre ambos grupos tampoco arroja cambios significativos entre los dos grupos en cuanto a la frecuencia lectora.
- Si bien se observa en ambos grupos un mayoritario criterio de selección de lecturas según la recomendación de amistades o familiares, así como por la atracción del tema o porque les han regalado los libros, podemos apreciar algunas diferencias en otros aspectos. Así pues, observamos un ligero ascenso en dos aspectos en el grupo control en el pre y en el post, con respecto al experimental: en la recomendación del profesorado, y en la atracción por la portada. En ningún caso se aprecia que la atracción por el autor o las tendencias de la moda influyan de manera mayoritaria en la selección de los libros.
- Ambos grupos suelen tener un promedio de entre 26 y 50 libros.
- En general, los encuestados manifiestan, de manera mayoritaria, no leer prensa, ni libros digitales, ni enciclopedias digitales. Del mismo modo, apenas utilizan aplicaciones digitales literarias ni de revistas, ni participan, la mayoría de ellos, en foros y blogs y chats.
- Se evidencia también, en general, una clara preferencia por el formato en papel, a la hora de leer textos.
- Una clara mayoría en ambos grupos manifiesta leer libros suyos y leer pocos libros de las bibliotecas, a las que, según las cifras acuden poco, ni a las escolares ni a las otras.

- No apreciamos cambios en las tendencias en los aspectos que contribuyen al gusto por la lectura que en ambos casos muestran una inclinación por los protagonistas y no por el argumento o brevedad del texto.
- En los dos grupos la mayoría afirma finalizar los libros que comienzan, mientras que en caso de no hacerlo suele ser por aburrimiento.
- Una gran mayoría de todos los encuestados manifiestan que no leen cómics ni periódicos, ni suelen comprar revistas, y afirman dedicar entre una y tres horas semanales para leer libros para clase.
- Se aprecia una diferencia entre los dos grupos en cuanto a la cuestión del fomento de actividades de lectura en el aula: así pues, en la última encuesta podemos ver que el grupo control un 18,5% afirma que nunca realiza actividades para el fomento de la lectura, mientras en la misma encuesta, esta cifra en el grupo experimental, es de un 7,3%.
- La satisfacción con el centro es, según las respuestas, muy positiva en ambos casos.
- En cuanto a los hábitos musicales en general, apreciamos un alto interés por escuchar música mientras se hacen actividades diferentes a la lectura.
- En relación a la combinación de los hábitos musicales y la lectura, no apreciamos que los alumnos del grupo experimental lean más con música que los del grupo control.
- En ambos casos, una mayoría afirma que, si tuvieran que escoger un estilo de música para leer elegirían el pop.
- Por último, las gráficas muestran un leve ascenso en el grupo experimental con respecto al grupo control en cuanto al hábito de escuchar música leyendo: en el grupo experimental quienes afirman que nunca lo hacen oscilan entre el 21,1 y el 19%, mientras en el

grupo control la cifra apenas experimenta cambios en el pre y el post, 32,1% y 32,3% respectivamente. Del mismo modo crece la cifra en el grupo experimental de quienes afirman escuchar música mientras leen que en la encuesta final arroja el resultado del 41,4% mientras en el grupo control es algo menor, de un 35,5%.

Por último, analizaremos los resultados antes y después de la experiencia respecto al objeto de nuestro trabajo:

- Por lo que respecta a la tipología de las lecturas podemos apreciar tras la experiencia, un ascenso en el gusto por los temas de misterio, espionaje y aventuras (la cifra de quienes manifiestan no leer nunca sobre estos temas desciende tras la experiencia, pasando de un 45% a un 14%). Sin embargo observamos un descenso en las lecturas de ciencia-ficción, terror, ciencia y lecturas sobre viajes y naturaleza (en este caso la cifra de los que no leen nunca sobre estos temas pasa de un 8,6% a un 27,3%).
- Tras la experiencia afirman haber leído más libros en el último mes, y también la cifra de quienes afirman leer más.
- Por otro lado, aumenta ligeramente la cifra de quienes leen en redes sociales y crece el número de quienes hacen uso de bibliotecas no escolares.
- En cuanto a las causas relacionadas con el gusto por la lectura apreciamos un descenso considerable de quienes manifiestan gusto por el modo en que están escritos, así como por los que tienen fácil comprensión.
- Entre los motivos que aducen para abandonar una lectura crece el número de los que lo hacen porque no la comprenden.
- Crece el número de los que perciben un crecimiento de las actividades para el fomento de la lectura tales como: el intercambio

de libros, las recomendaciones de películas relacionadas con obras literarias y los comentarios de lecturas realizadas. Y también se aprecia un aumento de quienes se sienten satisfechos con su grupo.

- Por último, cabe destacar como asciende la cifra en algunos aspectos relacionados con ciertos hábitos relacionados entre la música y la lectura: así vemos un ascenso, posteriormente, de quienes escuchan música durante la lectura (pasando de un 24,6% a un 41,4%) mientras desciende el porcentaje entre quienes escuchan música antes o después de leer después. Asimismo aumentan quienes dicen escuchar música cuando realizan actividades diferentes a la lectura (un 80% en ambos grupos en la encuesta final). En cuanto a la concentración a la hora de leer escuchando música, el grupo experimental pasa de un 39,6% a un 50,9%. Por último es destacable el aumento de los que manifiestan su gusto por leer música mientras realizan otras actividades, pasando de un 68,9% a un 80%.

4.2. Resultados del cuestionario diario sobre lectura y música realizado en el grupo experimental

A continuación presentamos los resultados de las encuestas diarias realizadas tras cada día de la experiencia, desglosados en dos series de 9 sesiones, con los siguientes objetivos:

1. Contrastar la concentración y emociones con la lectura en función de la música aplicada.
2. Comparar las emociones y concentración entre la primera serie y la segunda, aplicando idéntico repertorio musical en cada sesión.

PRIMERA SERIE:

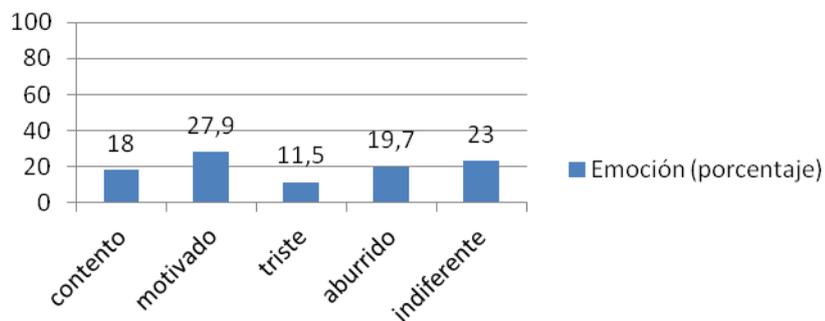
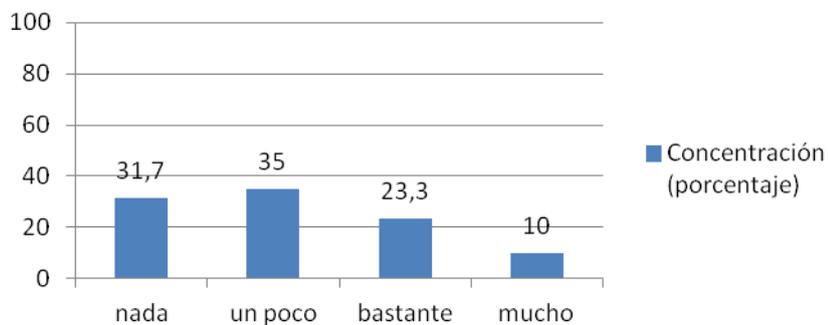
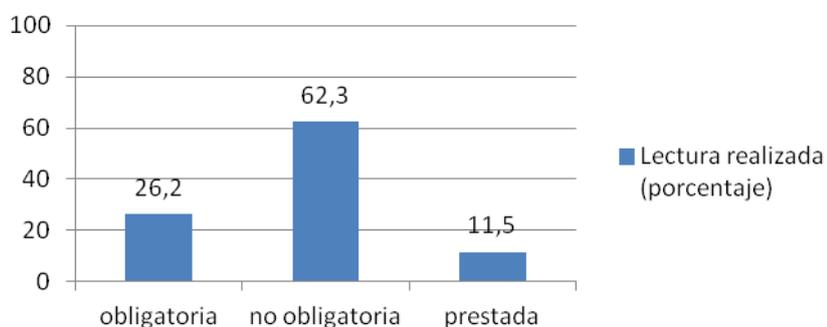
SEMANA 1:

Claro de luna (L.V. Beethoven)

Arabesque (C. Debussy)

Gymnopedie no 1 (E. Satie)

Comenzamos con música de piano, tranquila, en la que la melodía cobra protagonismo y, a priori nos parece que podría incitar a la relajación y a la paz.



La mayoría escoge lectura no obligada, así como manifiesta concentrarse poco o nada. La mayoría muestra motivación.

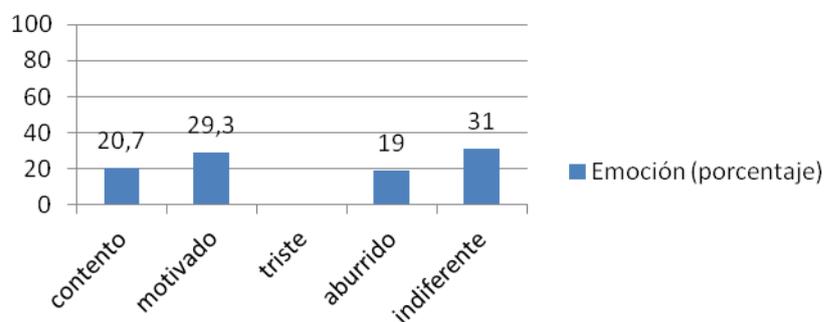
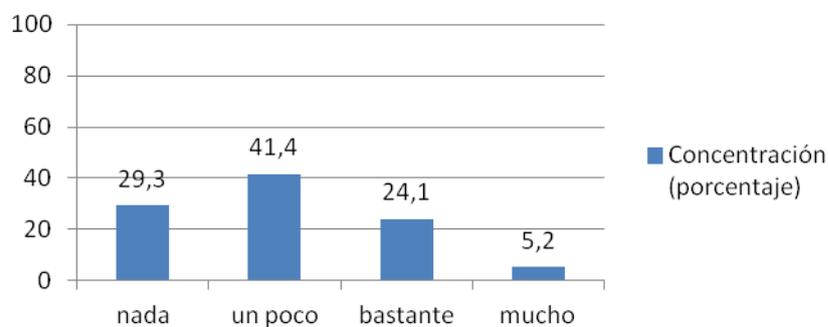
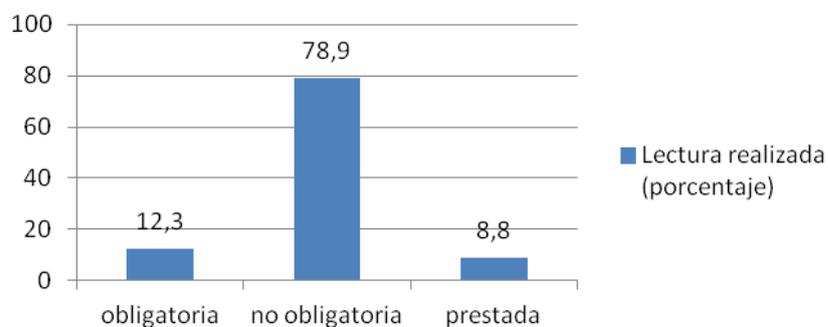
SEMANA 2:

Concierto en ReM (A. Stradella)

Largo, Serse (G.F. Haendel).

Sonata para violín y piano num 4 (J.S. Bach)

La segunda semana optamos por música de cuerda barroca con más contrastes desde el punto de vista armónico y melódico.



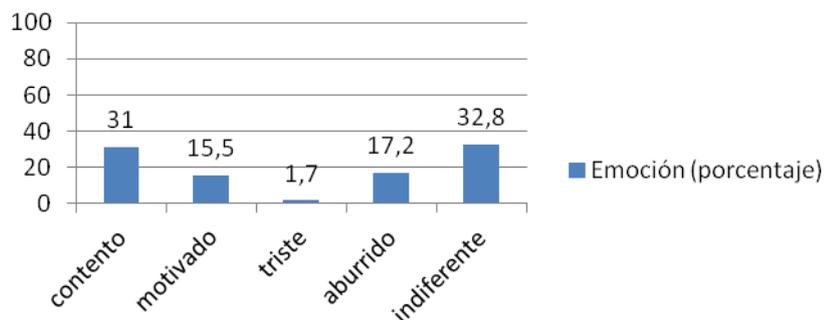
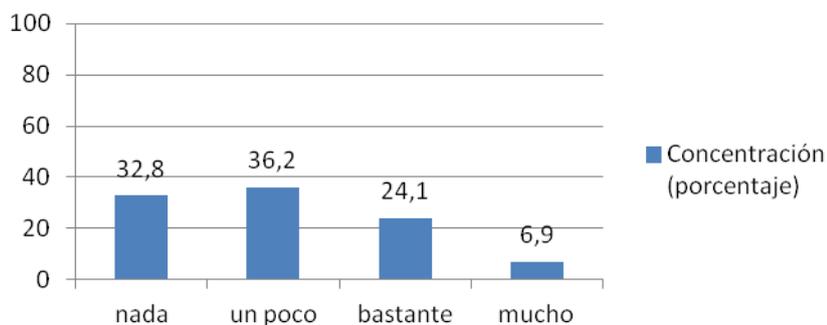
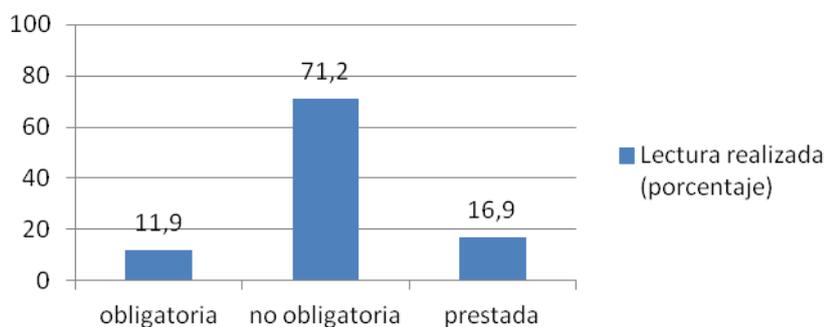
La mayoría escoge lectura no obligada y manifiesta concentrarse poco o nada y se muestra un equilibrio entre los que se muestran indiferentes o motivados.

SEMANA 3:

La Rosita (P. Dupont)

My song (J. Garbarek)

La tercera semana propusimos música más sensual con el timbre del saxofón e introduciendo el jazz.



Clara mayoría de lecturas no obligadas, la mayoría se concentran un poco o nada y la mayoría se muestran indiferentes o contentos.

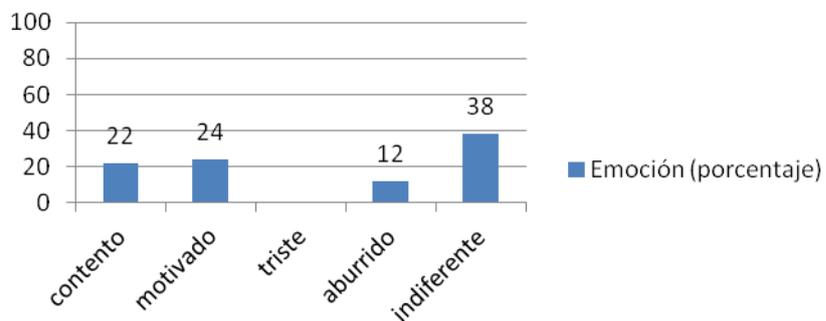
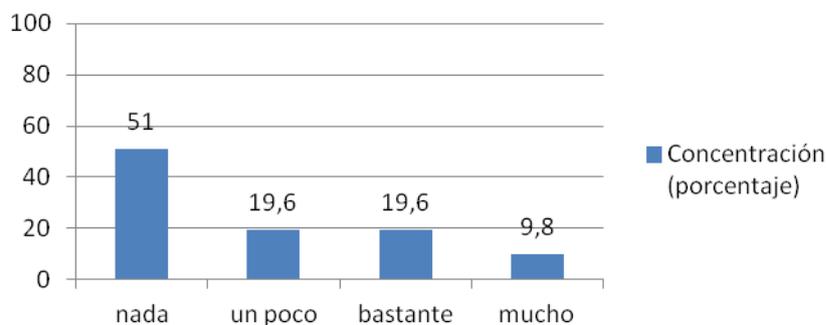
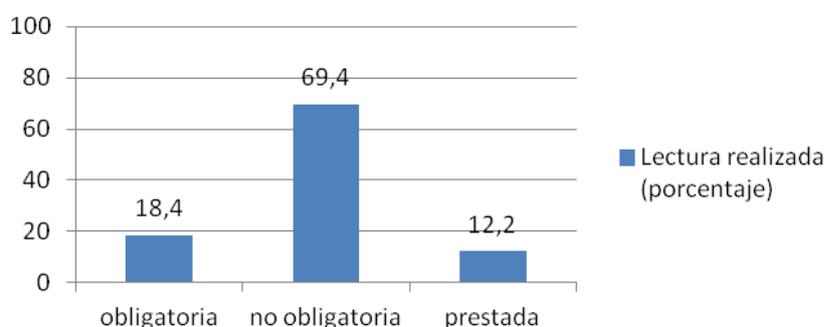
SEMANA 4:

One call away (C. Puth)

Locked away (A. Levine)

Marvin Gaye (C. Puth)

En la semana cuarta todas las canciones se correspondían con los gustos de los alumnos, es decir, música vocal a su gusto.



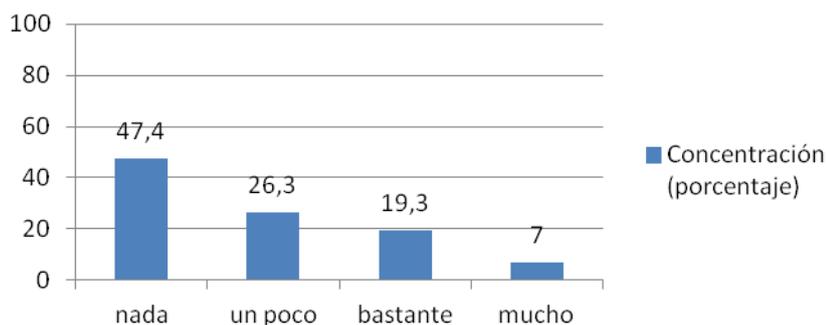
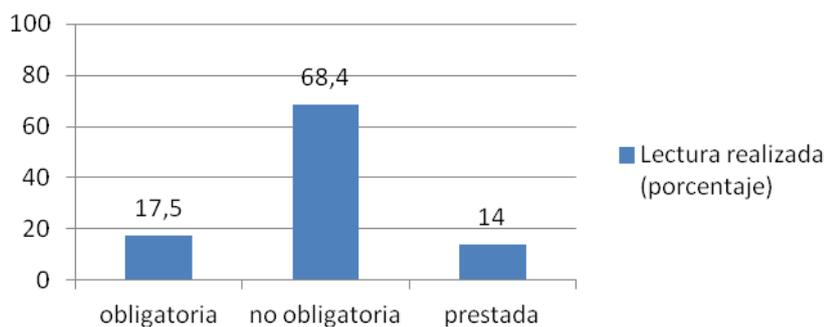
Se muestra una mayoría de lecturas no obligadas y en cuanto a la concentración la mayoría dice que no se concentra nada. La mayoría se muestra indiferente.

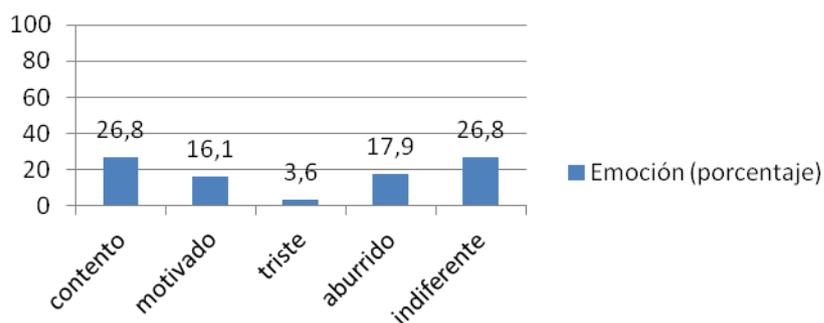
SEMANA 5:

2n mov. concierto arpa y flauta, y orquesta (W.A. Mozart)

Concierto oboe y orquesta (B. Marcello)

En la quinta semana dimos prioridad al aspecto tímbrico destacando la flauta y el arpa en el contexto de la serenidad de la belleza clásica en el segundo movimiento del concierto de W.A. Mozart. También el timbre, en este caso del barroco del oboe, combinado con orquesta de cuerda. En ambos casos con un destacado equilibrio melódico.



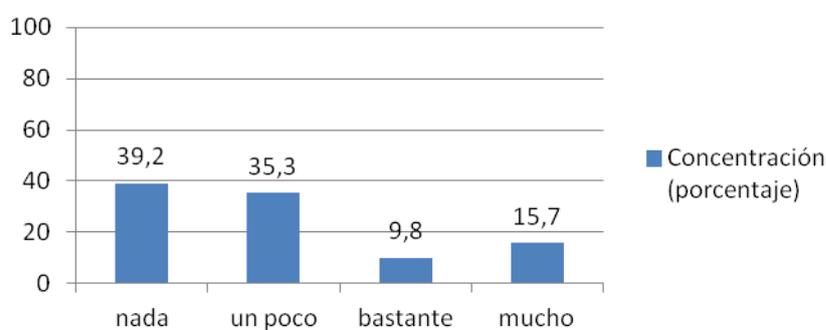
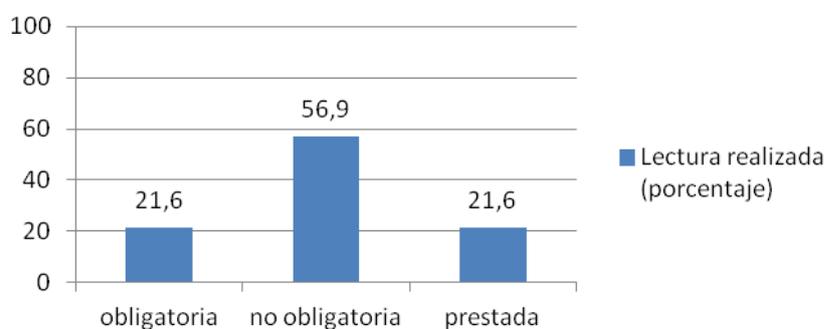


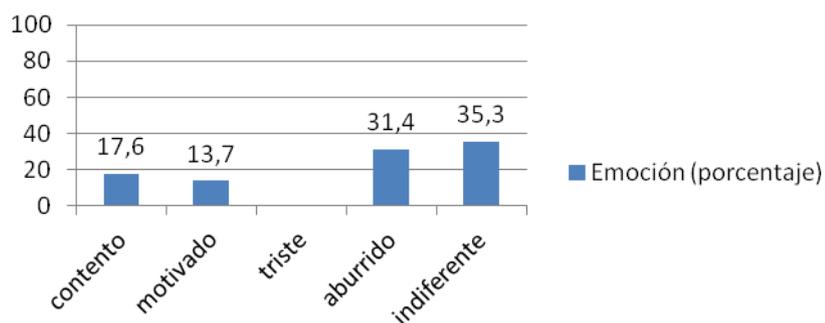
La mayoría sigue escogiendo lectura no obligada y dice no concentrarse nada. En su mayoría, en igual medida dicen sentirse contentos o indiferentes.

SEMANA 6:

Inauguración de la bienal de Sevilla (J.G., "Chicuelo")

La sexta semana cambiamos radicalmente el estilo con la guitarra flamenca de Chicuelo, una música cambiante y envolvente que, a priori, no parecería apropiada para la concentración, y como consecuencia para la lectura.





La mayoría escoge lectura no obligada y se concentran muy poco o nada. La mayoría se muestra indiferente o aburrida.

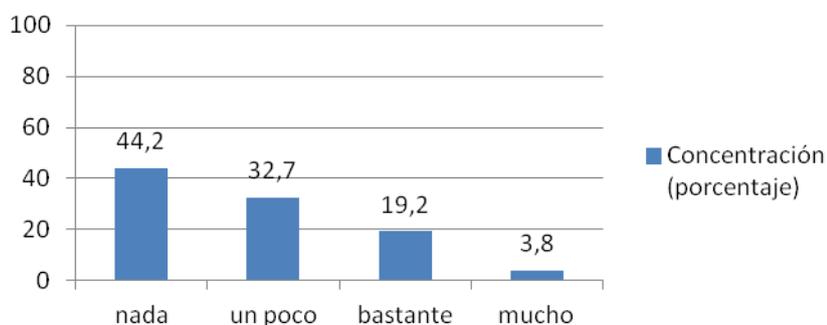
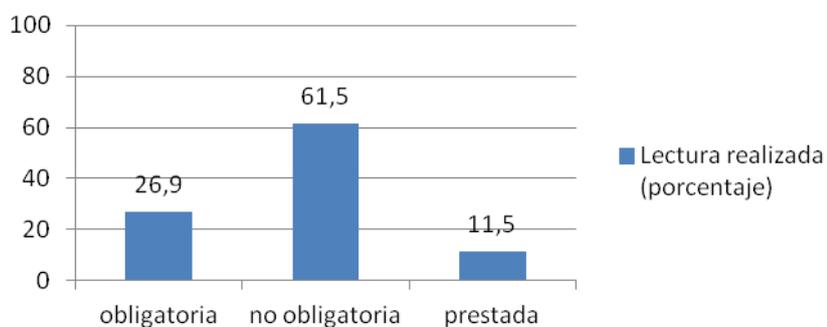
SEMANA 7:

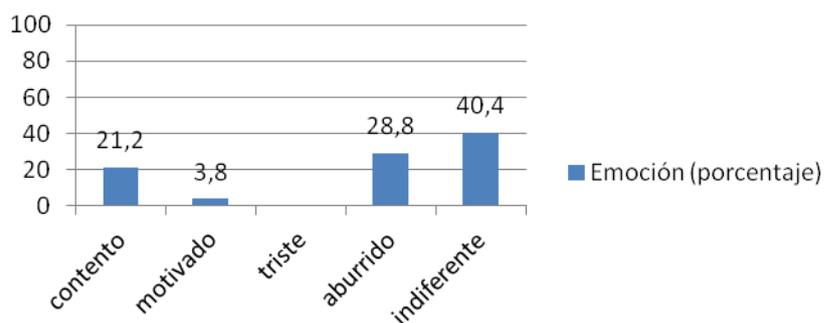
Romance piano y orquesta (W. A. Mozart)

Sinfonía Júpiter (W. A. Mozart)

Trío London (J. Haydn)

La séptima semana volvimos nuevamente al equilibrio clásico con W.A. Mozart y J. Haydn, pero en este caso, utilizando piezas de características muy diferentes.





La mayoría lectura no obligatoria y se muestra poco o nada concentrada e indiferente en cuanto a emociones se refiere.

SEMANA 8:

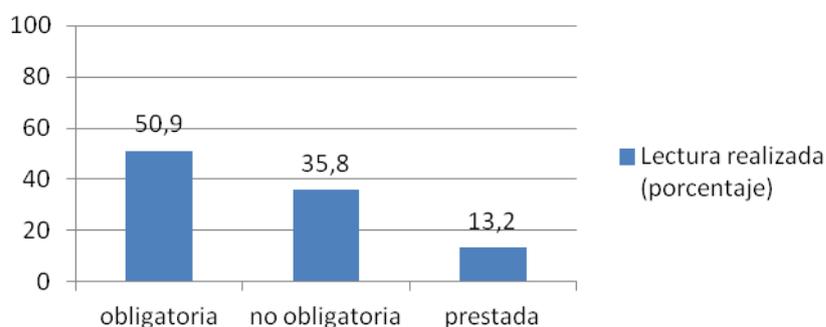
Hope there's someone (A. and the Johnsons)

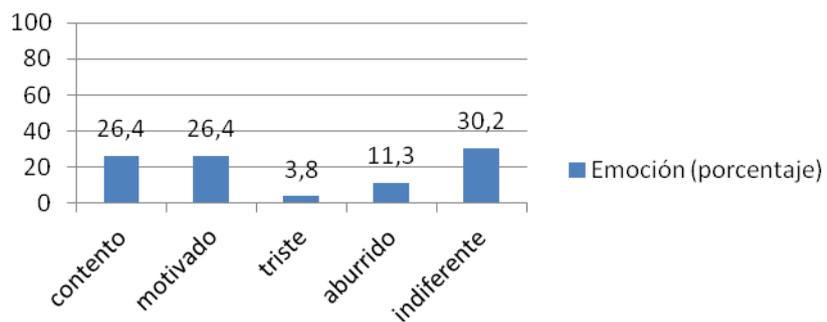
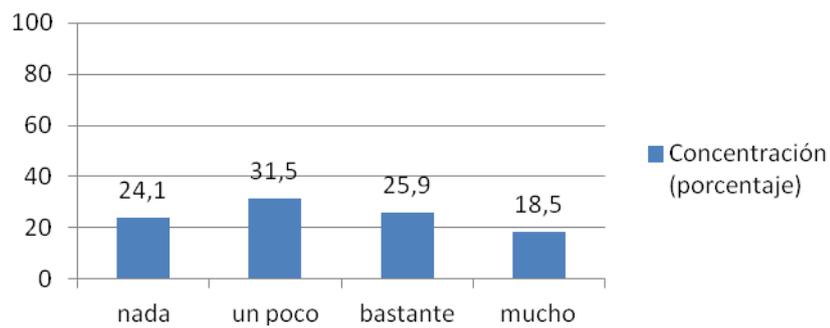
Heroes (M. Zelmerlöv)

Strange is the man (P. Faccini)

Nature boy (E. Ahbez)

En la semana octava propusimos la dulzura y originalidad tímbrica de Anthony and the Jonhsons seguida de otros atractivos timbres vocales diferentes, canciones actuales desconocidas para nuestros participantes. En todo caso, timbres vocales sugerentes para los oídos.



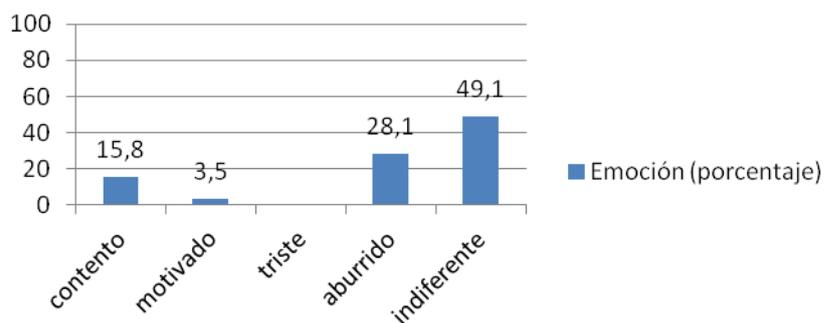
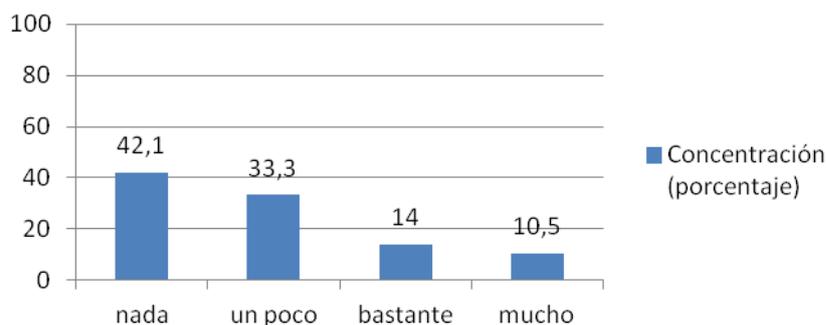
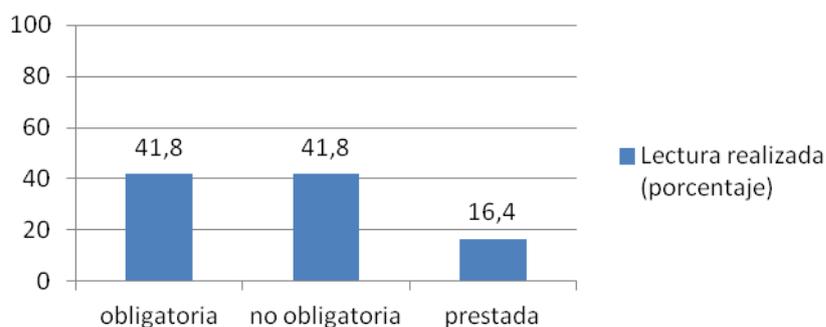


La mayoría eligen lectura obligatoria y parecen concentrarse un poco más que en otra semanas anteriores, la mayoría un poco y después dicen bastante. En cuanto a las emociones, la mayoría se muestra indiferente pero después le siguen a poca distancia los que dicen estar motivados y contentos.

SEMANA 9:

4ª Sinfonía, Ruhevoll (G. Mahler)

Por último un compositor bastante desconocido para los adolescentes, uno de los tiempos de G. Mahler de carácter cambiante en el que todo puede ocurrir.



En igual medida sale el número de los que leen lectura obligatoria y los que leen lecturas no obligatorias. La mayoría no se concentran nada y una mayoría clara se manifiestan indiferentes.

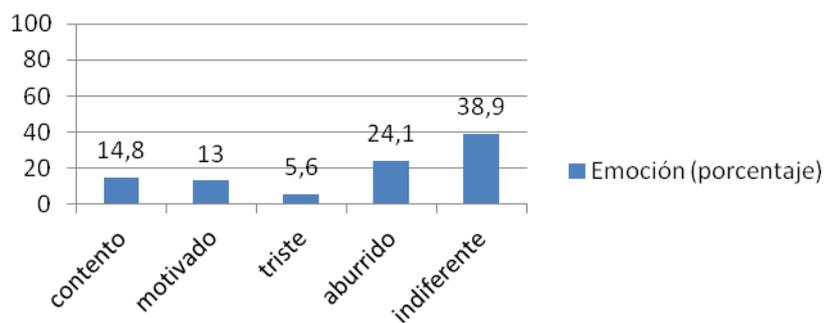
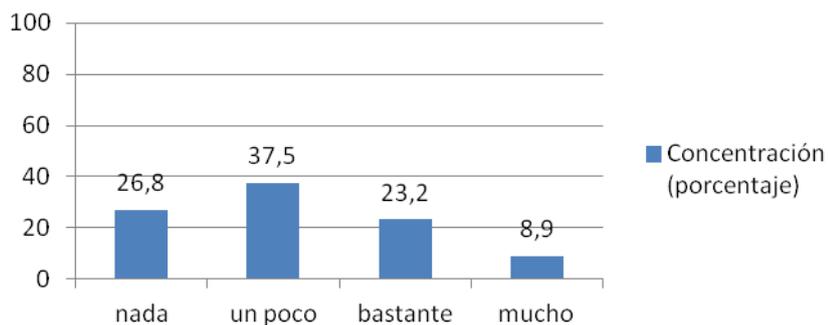
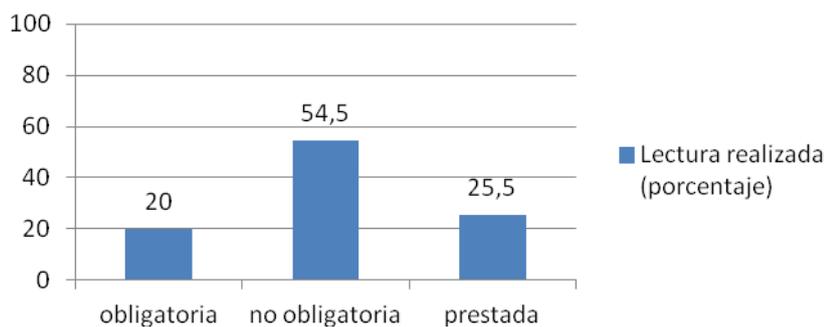
SEGUNDA SERIE:

SEMANA 1:

Claro de luna (L.V. Beethoven)

Arabesque (C. Debussy)

Gymnopedie no 1 (E. Satie)



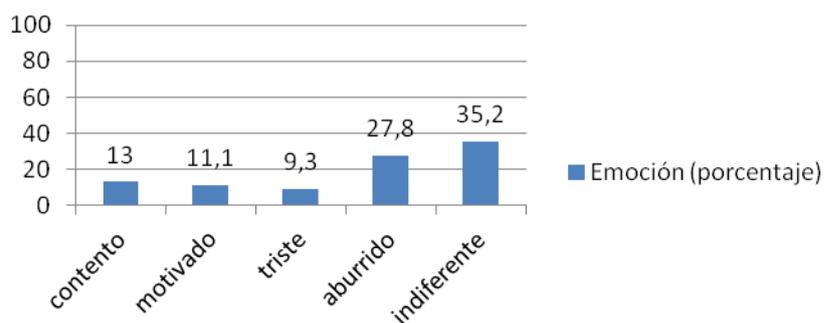
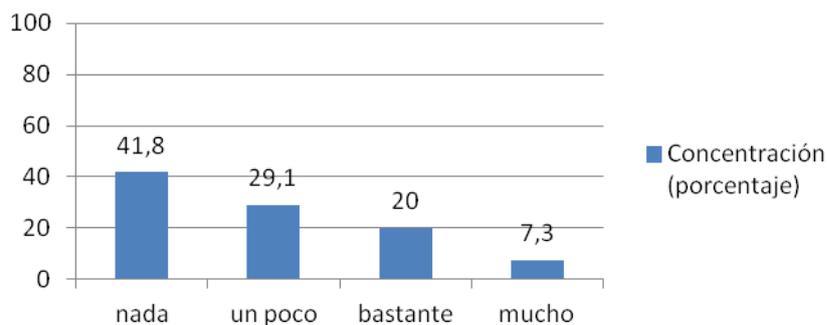
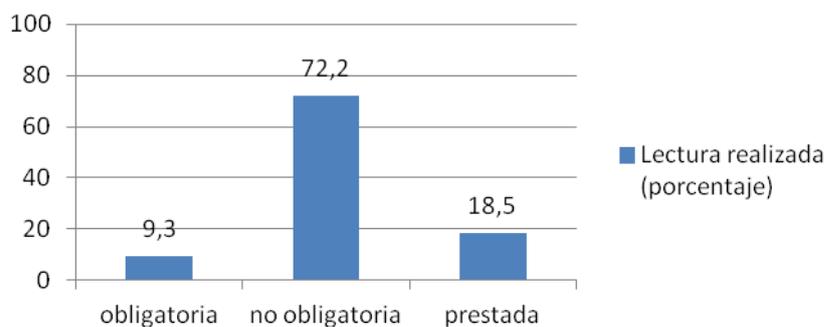
La mayoría leen lecturas no obligatorias y se muestran poco concentrados e indiferentes o aburridos.

SEMANA 2:

Concierto en ReM (A. Stradella)

Largo (Serse) (G. F. Haendel)

Sonata para violín y piano num 4. (J.S. Bach)

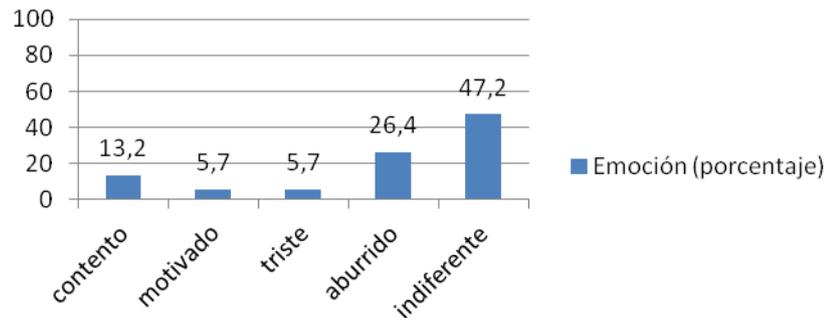
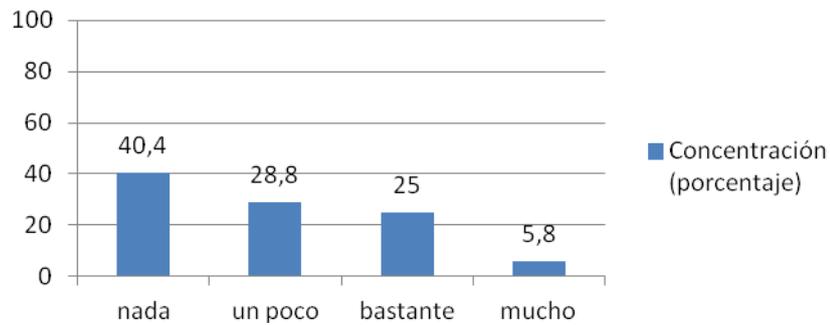
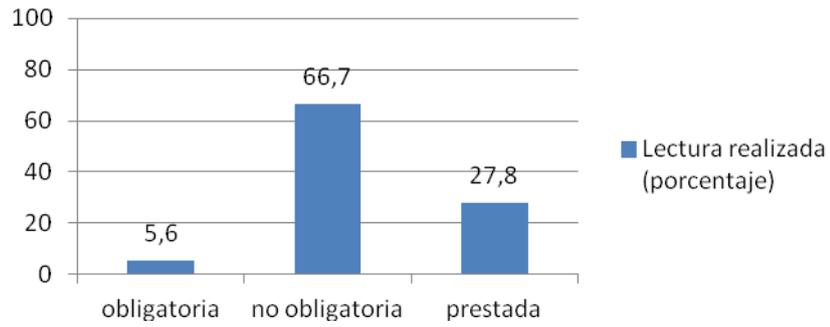


La mayoría lee lecturas no obligatorias, se muestra nada o un poco concentrado, y aburrido o indiferente.

SEMANA 3:

Rosita (P. Dupont)

My song (J. Garbarek)



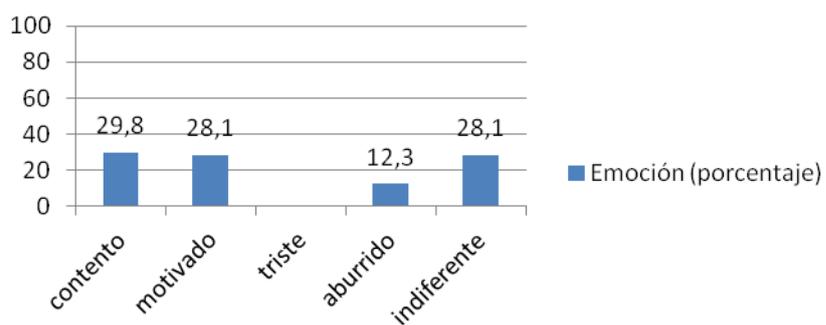
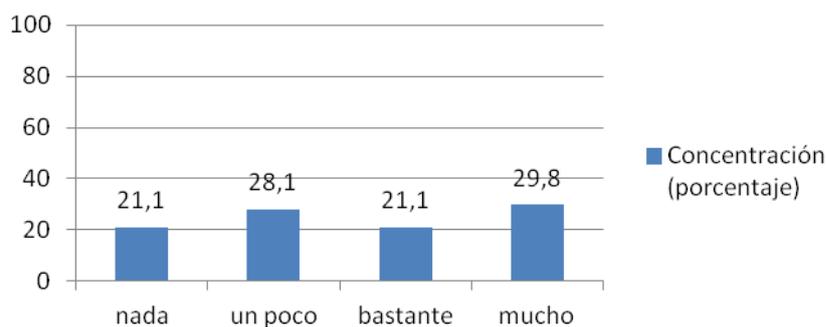
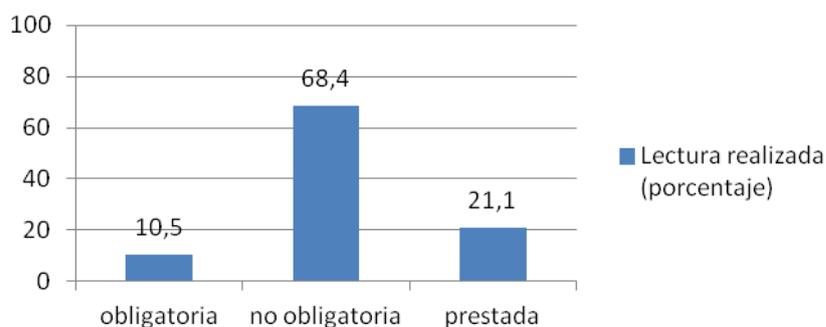
La mayoría escoge lectura no obligatoria, no se concentra nada y se muestra indiferente.

SEMANA 4:

One call away (C. Puth)

Locked away (A. Levine)

Marvin Gaye (C. Puth)

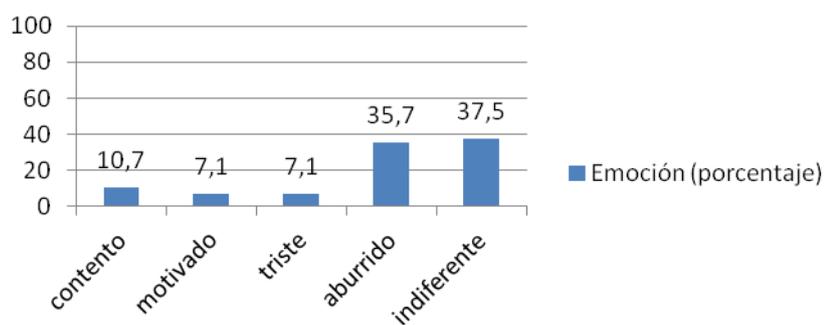
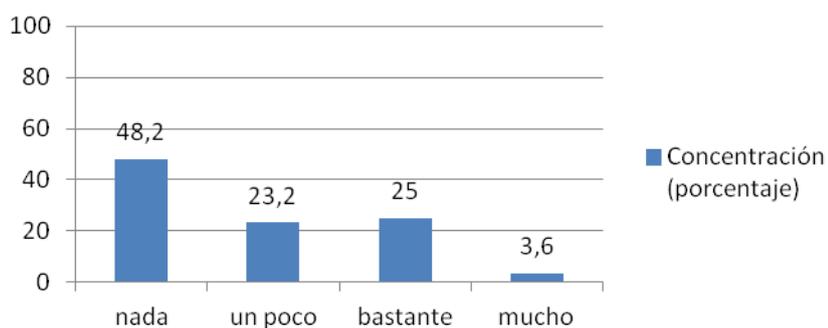
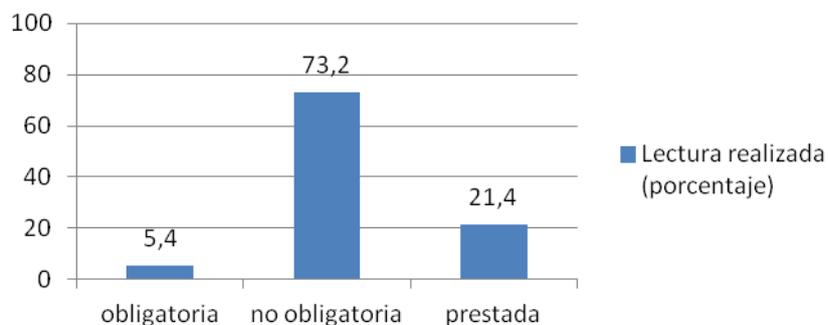


La mayoría lee lectura obligatoria y también la mayoría dice concentrarse mucho seguida de la variable un poco y en cuanto a emociones la mayoría se manifiesta contenta y motivada.

SEMANA 5:

2n mov. concierto arpa y flauta, y orquesta (W.A.Mozart)

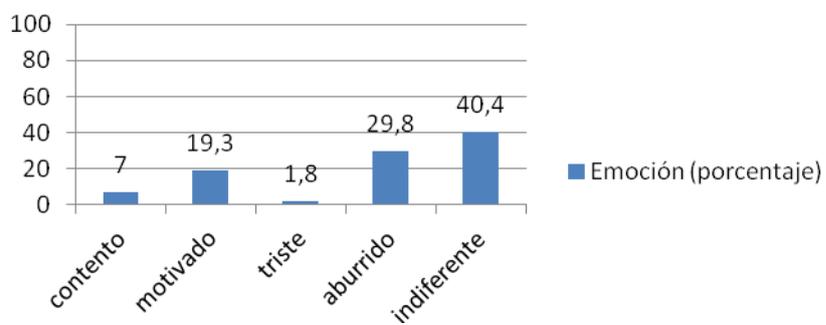
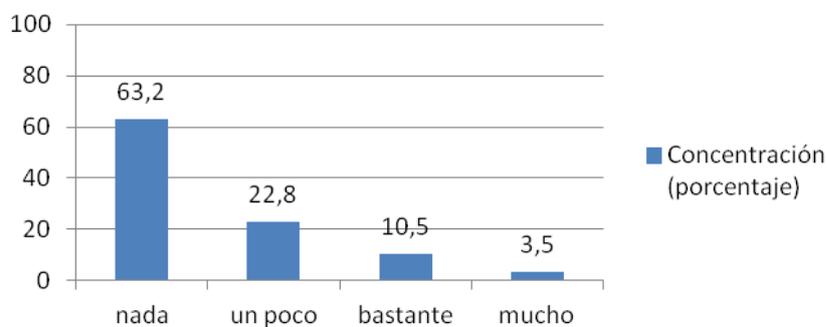
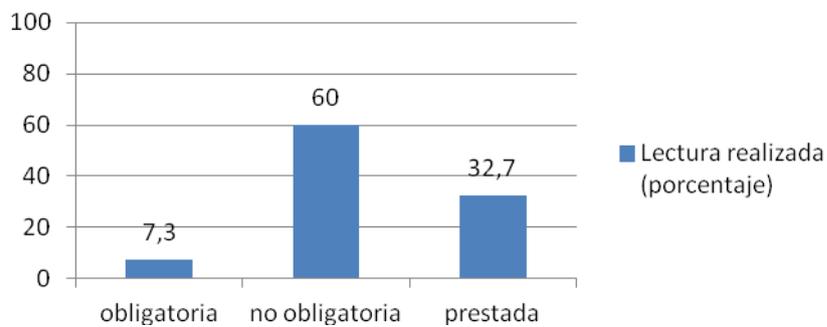
Concierto oboe y orquesta (B. Marcello)



Claras mayorías de lecturas no obligatorias, nada de concentración, y sentimientos de aburrimiento e indiferencia.

SEMANA 6:

Inauguración de la bienal de Sevilla (J.G., "Chicuelo")



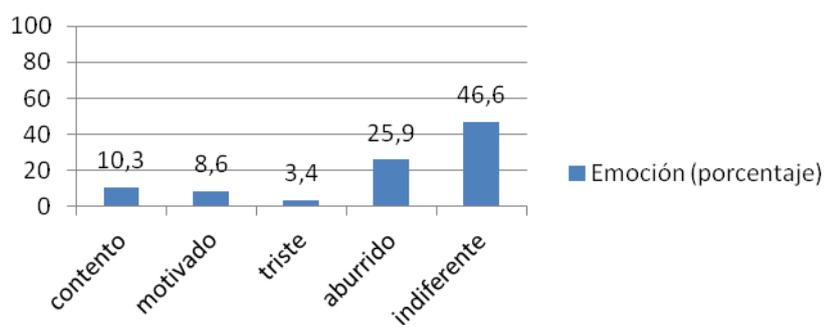
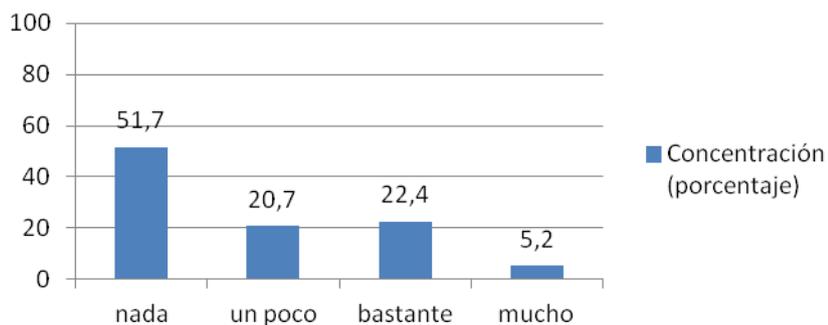
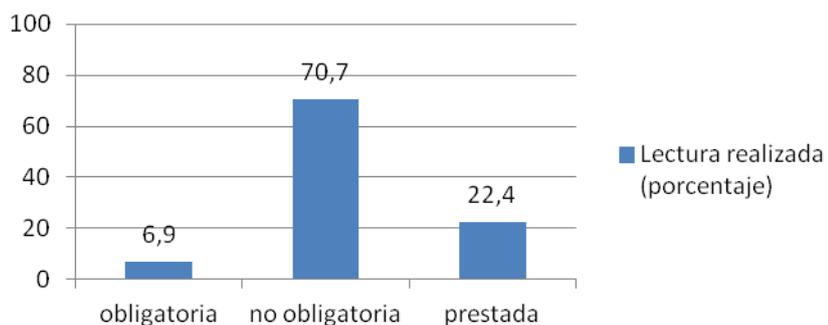
Nuevamente mayoría de lecturas no obligatorias, nada de concentración y sensación de aburrimiento e indiferencia.

SEMANA 7:

Romance piano y orquesta (W. A. Mozart)

Sinfonía Júpiter (W. A. Mozart)

Trío London (J. Haydn)



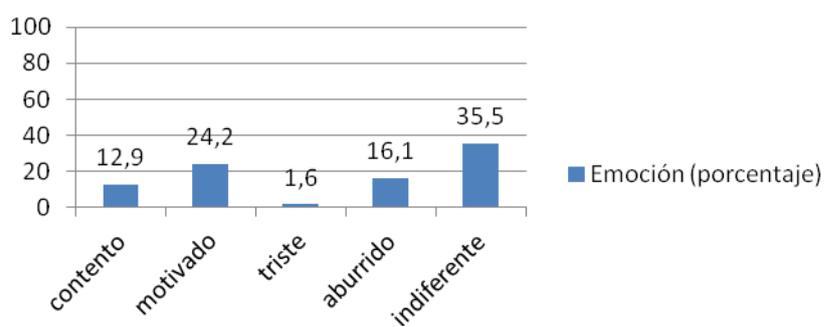
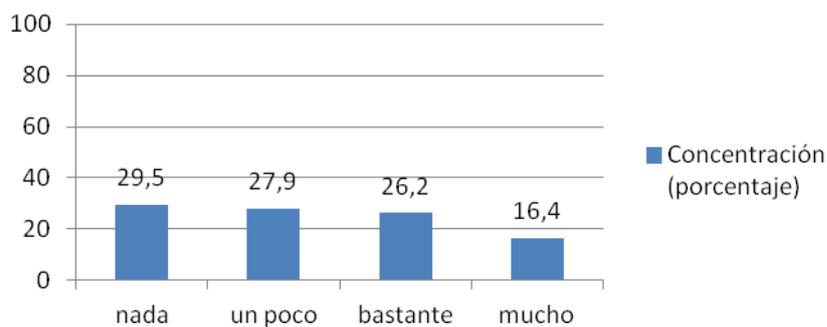
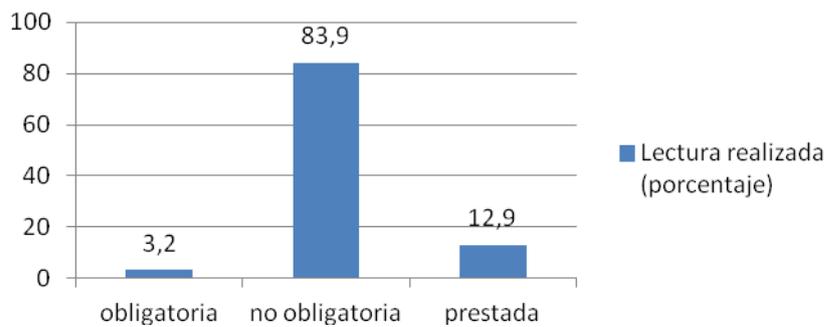
Mayoría de lecturas no obligatorias, mayoría de quienes no se concentran nada y mayoría de quienes se sienten indiferentes.

SEMANA 8:

Hope there's someone (A. and the Johnsons)

Heroes (M. Zelmerlöv)

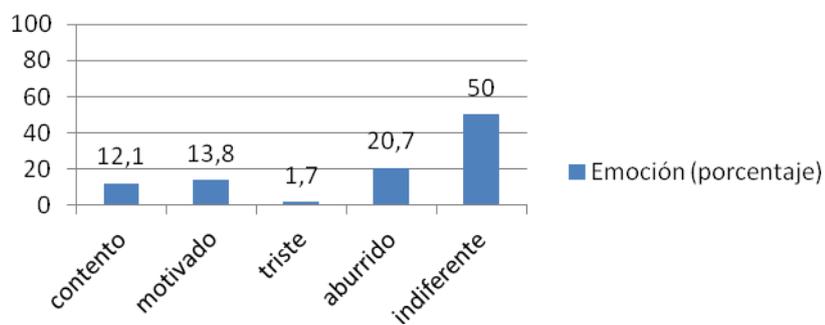
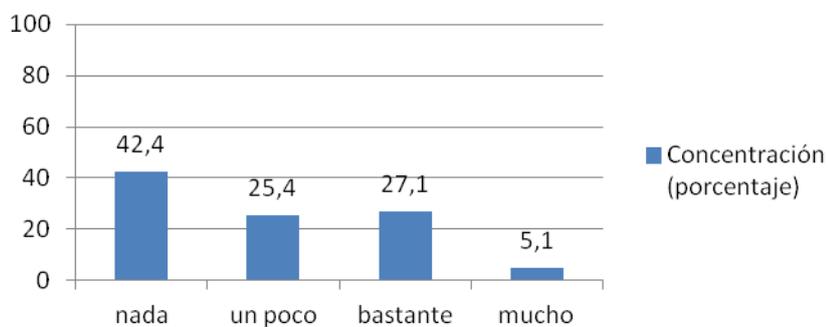
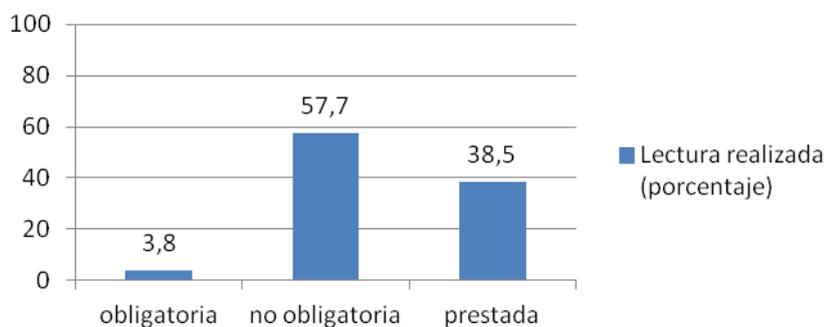
Strange is the man (P. Faccini)



La mayoría escogen lectura no obligatoria. Solamente un 29,5 manifiesta no concentrarse nada mientras una mayoría muestra sentirse contento o motivado.

SEMANA 9:

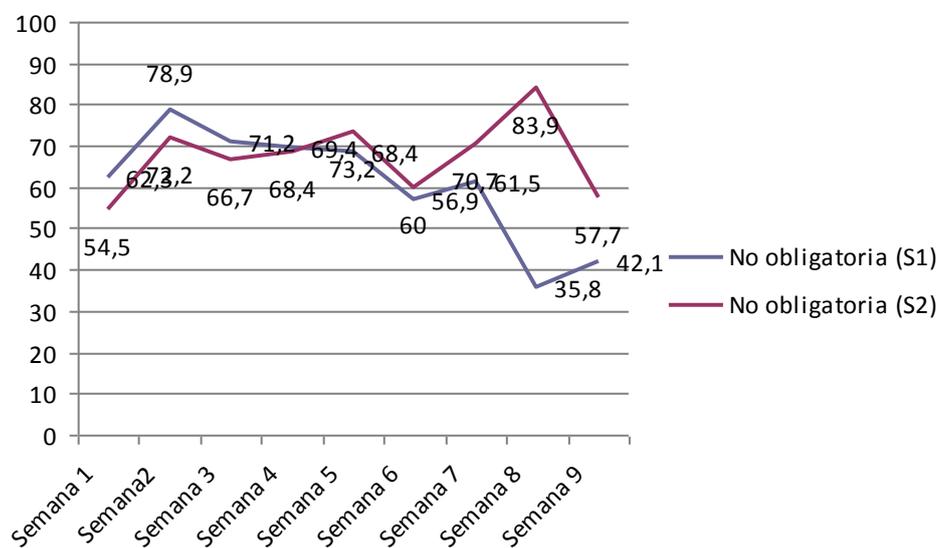
4ª Sinfonía, Ruhevoll (G. Mahler)



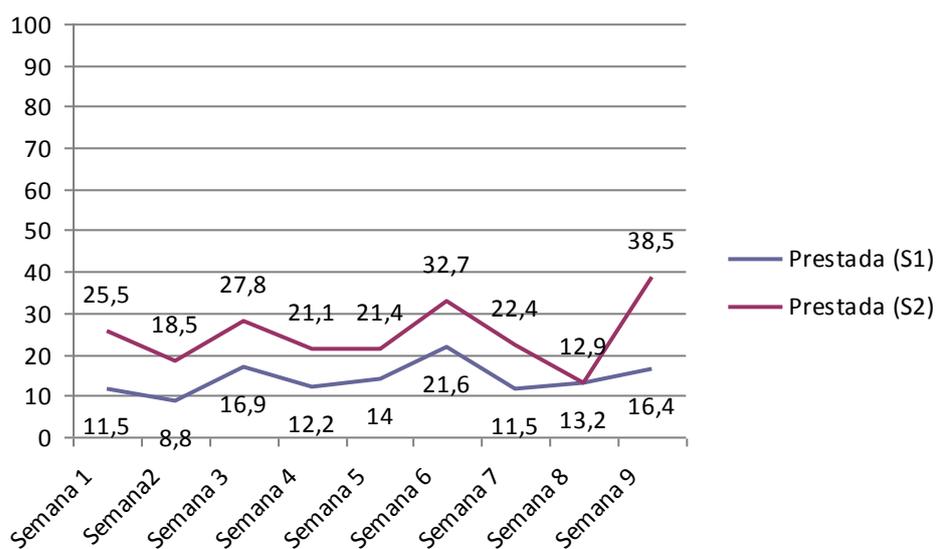
Siguen siendo mayoría los que escogen lecturas no obligatorias y mayoría los que manifiestan no concentrarse nada, aunque seguido de los que dicen que se concentran bastante. La mayoría se muestra indiferente.

A continuación presentamos las gráficas comparativas entre la primera y la segunda serie con el objetivo de analizar la evolución de la elección de lecturas, de la concentración y de las emociones así como también de la percepción que muestran los participantes.

Tipo de lectura:

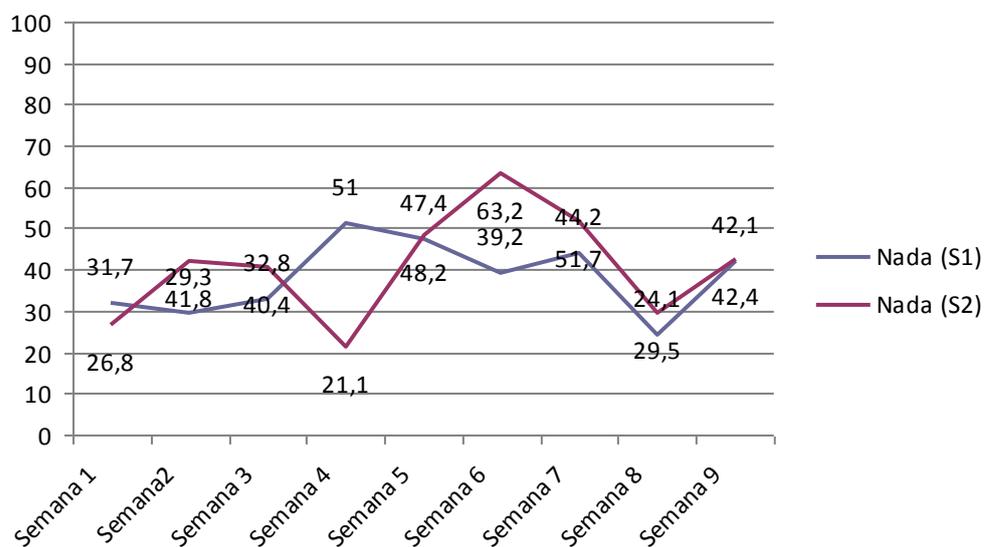


Destaca el aumento de la elección de lecturas no obligatorias a medida que pasan las semanas, especialmente en la octava semana, con un 84%.

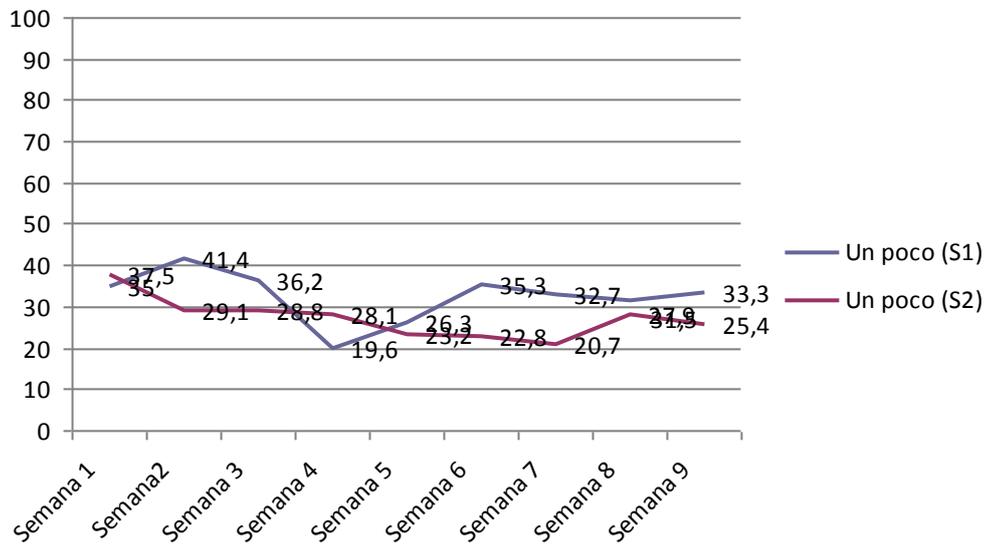


Crece, en líneas generales, la necesidad de pedir libros en la segunda serie. Los alumnos muestran así, como se olvidan de llevar los libros de su casa, a medida que avanza el curso.

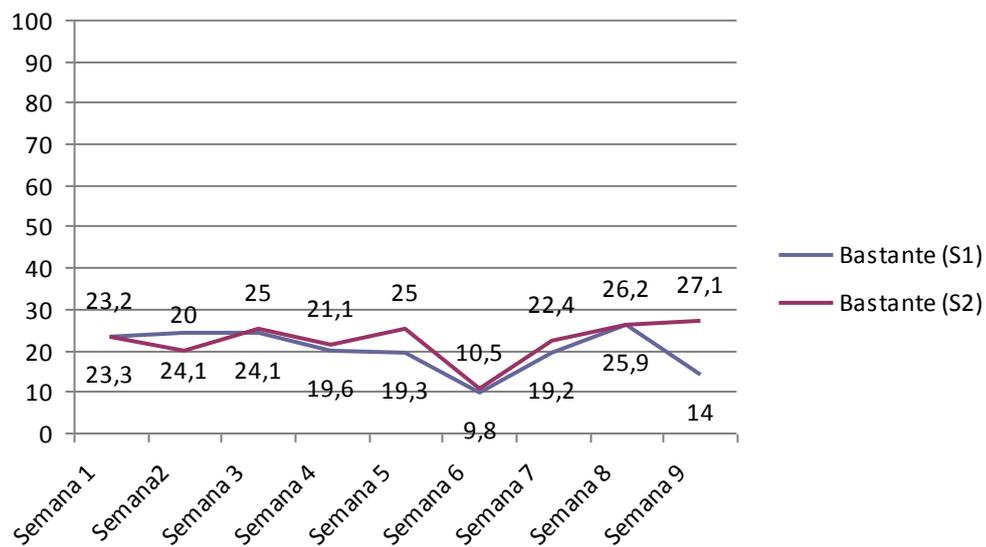
Concentración:



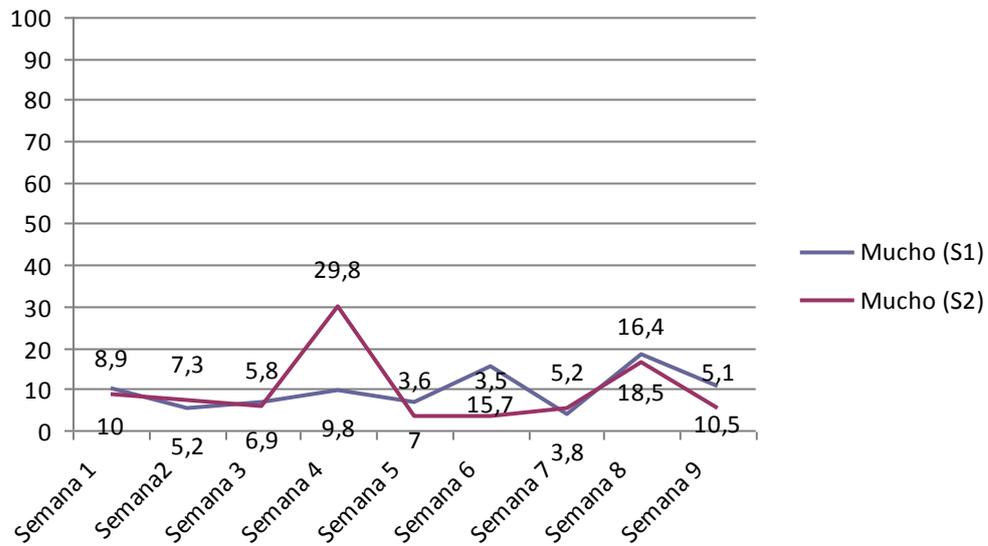
Las gráficas muestran que la música no les ayuda a concentrarse pero vemos un apreciable descenso de la desconcentración en la semana 4, un ascenso en las semanas 2 y 3 y, especialmente, en la semana 6.



Desciende también la concentración, un poco, excepto en la semana 4.

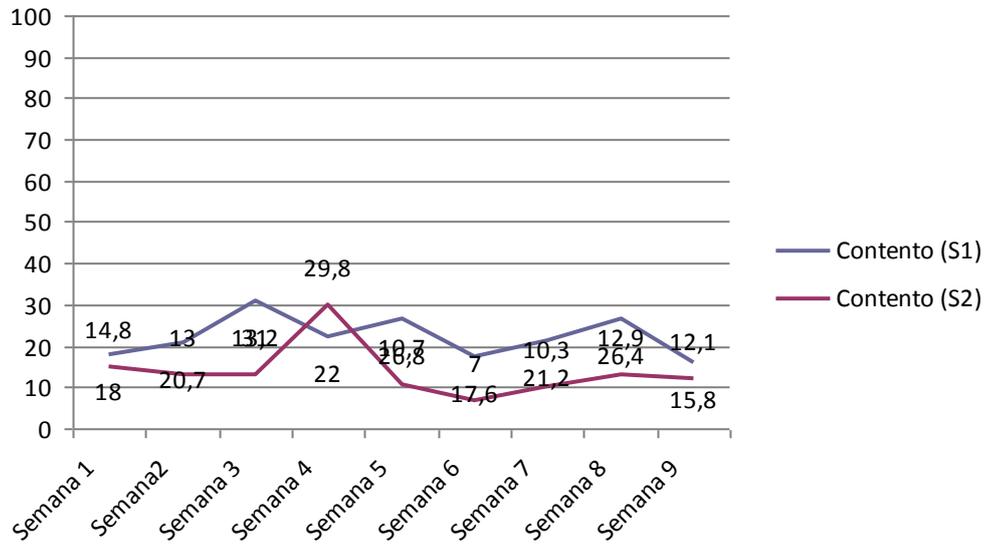


Apenas se aprecian cambios con respecto a los que responden concentrarse bastante, aunque es algo mayor en la semana 5 y aumenta algo más en la semana 9.

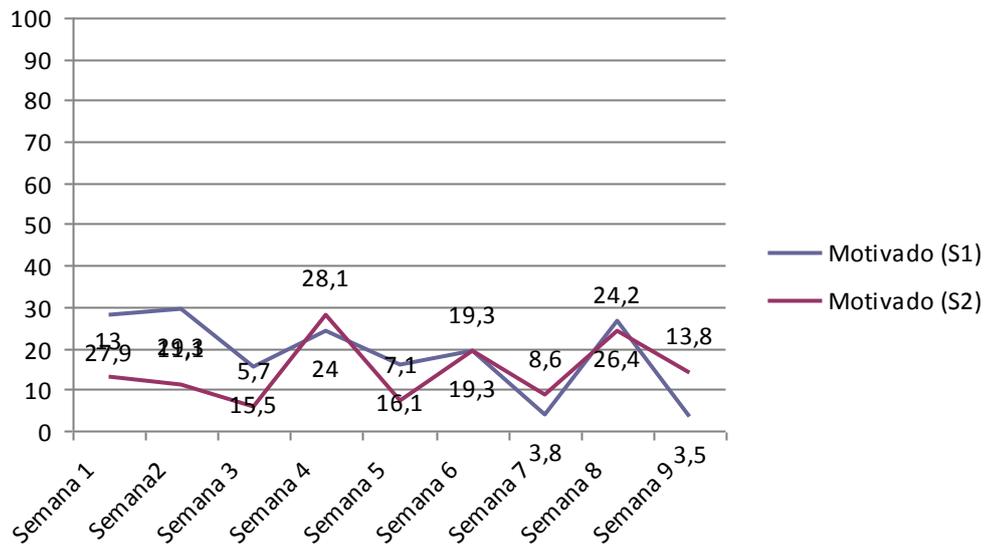


Destaca un aumento claro de quienes dicen concentrarse mucho en la semana 4.

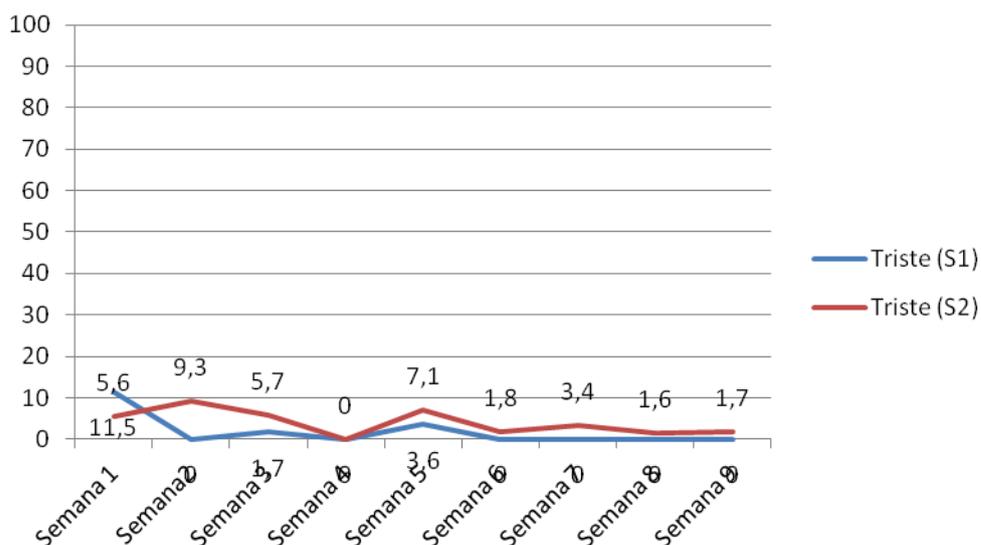
Emociones:



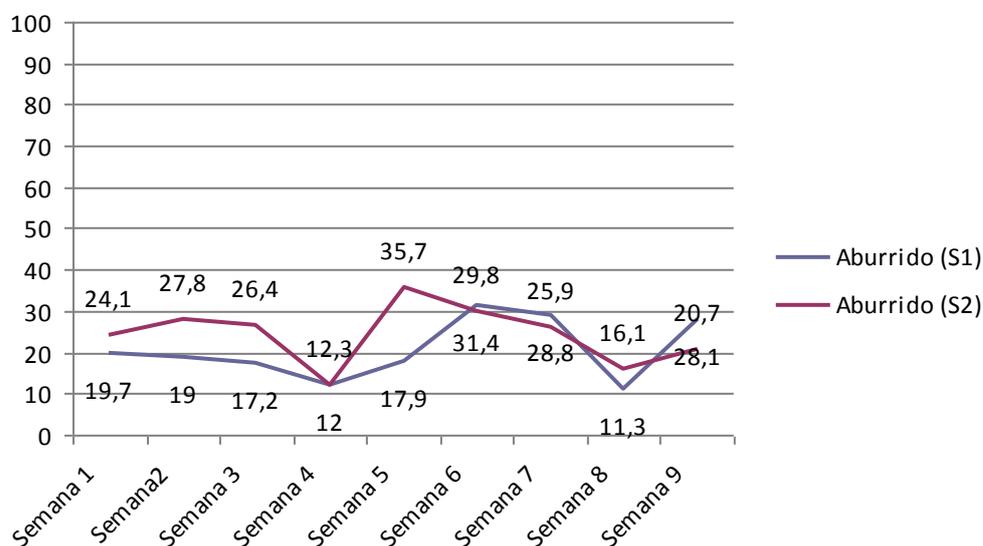
Decrece la cifra de los que se manifiestan contenidos excepto en la semana 4, que experimenta un claro aumento en la segunda serie.



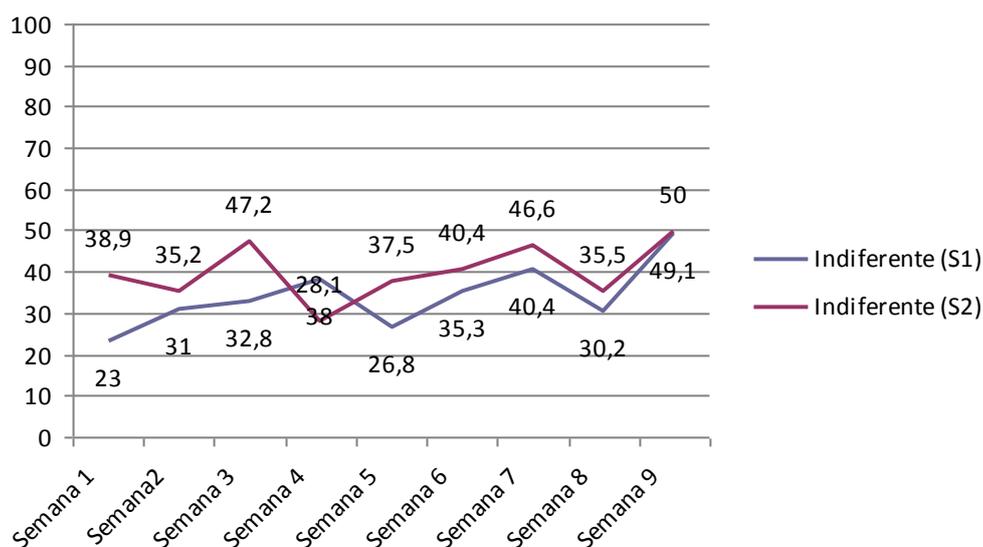
En cuanto a la motivación también decrece, excepto en la semana 4, en que crece ligeramente.



El gráfico muestra muy pocas respuestas acerca del sentimiento de tristeza. Así pues, ningún participante se muestra triste en esta sesión, ni en la primera ni en la segunda serie.



En cuanto a la sensación de aburrimiento, parece crecer en todas las semanas excepto en la 4 que permanece igual, y en la semana 7, en la que experimenta un leve descenso.



Crece el sentimiento de indiferencia excepto en la semana 4.

A modo de resumen, el análisis de los datos nos lleva a los siguientes resultados:

- En la mayoría de los casos, en las dos series, los alumnos escogieron lecturas no obligatorias.
- Si observamos la evolución de las diferentes sesiones deducimos que en la cuarta sesión (C. Puth y A. Levine), según las respuestas analizadas, aumentó la concentración en la segunda serie, junto con un ascenso también considerable de los que se mostraron contentos y motivados.
- La semana 4, en la que escucharon música vocal moderna a su gusto, destaca en todos los aspectos: crece la concentración, la motivación, y la sensación de bienestar con esta música en concreto; siendo también la única en la que no crece la sensación de indiferencia en la segunda serie.
- Encontramos algunos cambios en la octava semana (música vocal pop) con respecto al resto de sesiones, ya que apreciamos un mayor

número de participantes que manifestaron mostrarse concentrados, motivados y contentos tanto en la primera como en la segunda serie.

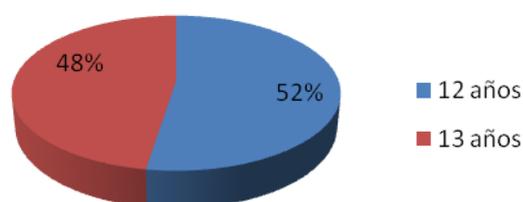
- Crece la concentración en las semanas 5 (Música instrumental de W.A. Mozart y B. Marcello) y 9 (sinfonía de G. Mahler).
- Desciende la sensación de aburrimiento con respecto a la primera serie, en la semana 7 (música instrumental de J.Haydn y W.A. Mozart).

Valorando los resultados deducimos que, a pesar de que en la mayoría de los casos la concentración en la lectura no mejora con la música, sí que podemos afirmar que mejora notablemente con determinadas audiciones, tal como se ha visto en la cuarta semana, y en mayor medida en la octava semana. En ambas ocasiones se trata de música vocal moderna del siglo XX. En ambos casos, además, apreciamos también una mayor muestra de motivación y respuesta positiva.

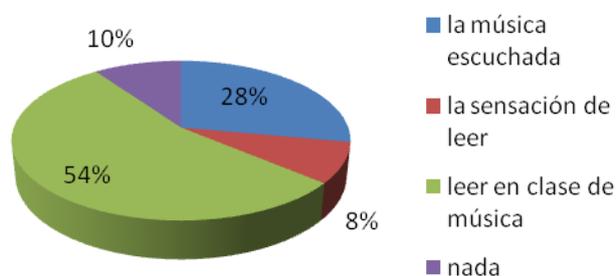
4.3. Resultados del cuestionario final de satisfacción

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado al final de todo el proceso, con el objetivo de analizar la propia valoración que los participantes hacen de su participación en dicha experiencia, y obtener informaciones sobre la concentración y las emociones. De este modo, dicha información podrá ser contrastada con el cuestionario de hábitos lectores.

EDAD:

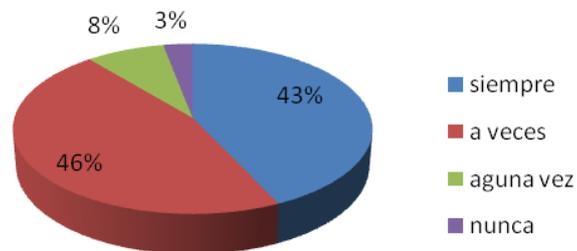


1. ¿Qué es lo que más has aprendido?



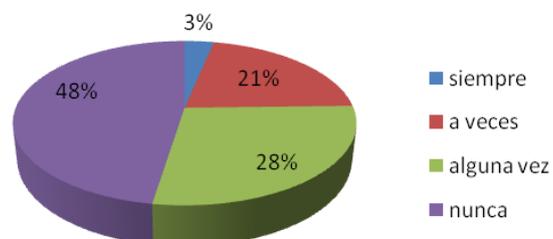
Observamos que un 54% destaca que lo que más ha aprendido es a leer en clase de música.

2. ¿Tienes por costumbre realizar dicha experiencia de leer escuchando, en casa?



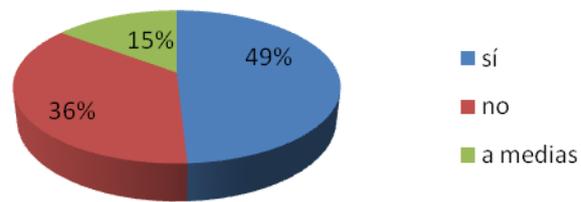
Solamente un 8% manifiesta no tener la costumbre de leer escuchando música en casa; un 46% alguna vez y un 43% a veces.

3. ¿Consideras que, de realizar la lectura con música en casa, la concentración mejoraría?



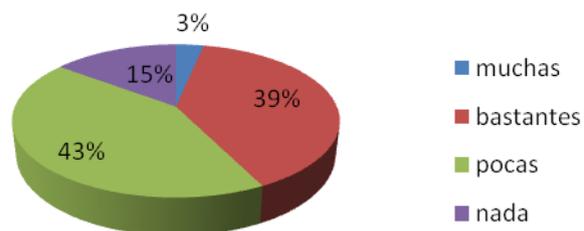
Un 48% piensa que de leer escuchando música la concentración no mejoraría nunca. El 28% alguna vez y solo el 21% a veces.

4. ¿Crees que hay ciertas músicas que favorecen la concentración?



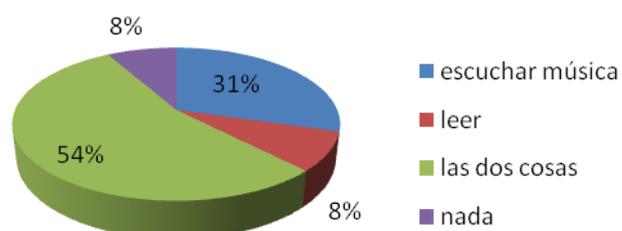
Un 49% cree que hay ciertas músicas que favorecen la concentración mientras un 36% creen que no y un 15% a medias.

5. ¿Consideras que leer un libro y escuchar música tienen cosas en común?



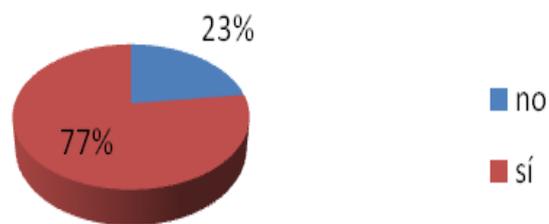
Un 43% considera que leer un libro y escuchar música tienen pocas cosas en común mientras un 39% bastantes y solo un 3% muchas.

6. ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?



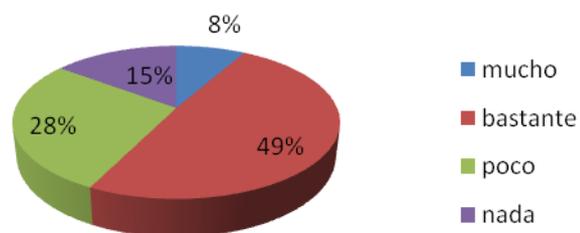
Un 54% afirma que lo que más les ha gustado es tanto leer como escuchar la música, un 30% escuchar y un 8% leer.

7. ¿Volverías a repetirla, si pudieras?



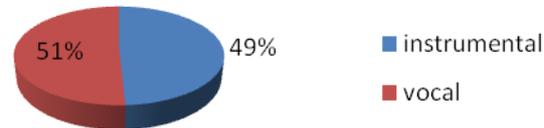
Un 77% volvería a repetir la experiencia, solo un 23% dice que no.

8. ¿Te ha sorprendido alguna o algunas de las músicas escuchadas?



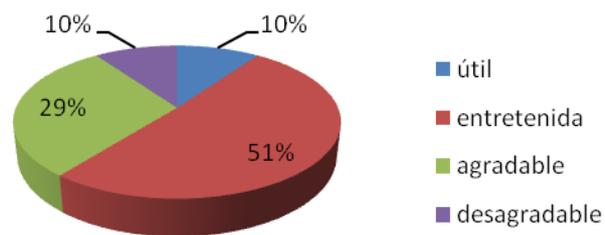
Un 49% manifiesta haberse sorprendido bastante con alguna o algunas músicas escuchadas y un 8% mucho.

9. ¿Qué tipo de música te ha parecido más apropiada?



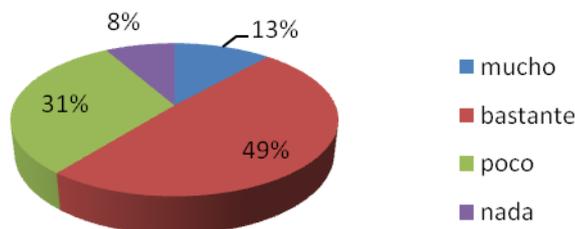
Parece muy ajustada la diferencia entre los que piensan que la música instrumental es más apropiada, 49%, y los que piensan que lo es la vocal, un 51%.

10. ¿Cuál es tu sensación, al final, de esta experiencia?



Para un 50% la sensación sobre la experiencia ha sido entretenida, solo a un 10% le ha parecido desagradable y para el resto útil o agradable.

11. ¿Piensas que te ha servido para estar más relajado a la hora de leer?



Un 49% dice haberse sentido bastante más relajado a la hora de leer; mucho un 12%, un 31% poco y un 8% nada.

Los datos analizados en el cuestionario final ponen de relieve que los alumnos, en su mayoría, manifiestan que lo que más han aprendido es a leer en clase de música, y también muestran un aumento de quienes manifiestan haber aprendido más sobre la música escuchada que sobre la sensación de leer.

En cuanto a la experiencia de leer escuchando música en casa solo el 3% dice hacerlo siempre y el 8% nunca. El resto se reparte entre los que lo hacen a veces o alguna vez. Un 48% considera que leyendo y escuchando música su concentración no mejoraría nunca, un 28% alguna vez y un 21% algunas veces.

La mayoría defiende que hay ciertas músicas más favorables para la concentración que otras (un 36% lo niega, un 49% dice que sí y un 15% dice que a medias) y que leer un libro y escuchar música tienen pocas cosas en común (43%) y un 15% manifiesta que no tienen nada en común, aunque también hay un 39% que afirman lo contrario.

Cuando se les plantea qué es lo que más les ha gustado de la experiencia, más de la mitad contesta escuchar música y leer, es decir, las dos cosas. Los que manifiestan que lo que más les ha gustado es escuchar música, el 30%,

superan a los que prefieren la lectura, 8%. De hecho, una amplia mayoría, el 77%, repetiría la experiencia.

Por lo que respecta a las músicas escuchadas, a un 49% les han sorprendido bastante y a un 8% mucho. En cuanto a qué música les parece más apropiada, al 51% les parece que la música vocal mientras que al 49% la instrumental. Dicho resultado contrasta con el resultado de satisfacción que obtuvimos de las encuestas diarias donde la música vocal aparecía como la más apta para la concentración y la emoción positiva.

En cuanto a la sensación final de la experiencia, a la mayor parte les resultó entretenida, útil o agradable mientras que solo al 10% les resultó desagradable. Por último, los resultados demuestran que gran parte de los alumnos se sintieron más relajados a la hora de leer a través de esta experiencia: un 49% bastante y un 12% mucho.

5. CONCLUSIONES

En este último capítulo se procederá a explicar las conclusiones más relevantes halladas en este estudio a partir del objetivo general de la investigación y de los tres objetivos específicos.

Según el objetivo general:

Evaluar los efectos de un programa de audiciones musicales en los hábitos lectores de alumnos de primero de secundaria con el propósito de incidir en una mejora de ellos gracias a la promoción de estados de serenidad.

Se hizo imprescindible conocer el estado de la cuestión previo con respecto al tema referido. Así pues, previamente a dicha investigación, nos propusimos hacer una prospección bibliográfica sobre el tema con el fin de explorar los estudios existentes al respecto y ubicarnos de la manera más adecuada para la consecución de la investigación.

Así pues, en el **marco teórico** iniciamos un recorrido bibliográfico que se inició con una prospección en los hábitos lectores y la lectura, especialmente en la adolescencia, y por supuesto, en su relación con la motivación. En este sentido pudimos corroborar que el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de la ESO en nuestro país es especialmente bajo, a partir de los resultados del informe PISA.

A continuación, se profundizó sobre el papel de la Música como materia en el currículum escolar de los adolescentes en la E.S.O. y nos centramos en el vínculo emocional que se establece entre ellos y la música, en su vertiente artística, cultural y social. Los estudios al respecto constatan que la música está considerada como uno de los elementos fundamentales en la identidad del individuo en todas las etapas de la vida, y especialmente en el período de la adolescencia.

Por último, hicimos un recorrido por numerosos estudios que avalan la tesis de

que la enseñanza de la música podría favorecer determinados aspectos relacionados con la motivación hacia la lectura. De este modo, pudimos comprobar que hay numerosos estudios que han examinado la relación entre la música y la lectura, especialmente dirigidos a los aspectos cognitivos y neurológicos que forman el substrato común entre ambos lenguajes. Así pues, se ha escrito bastante sobre las relaciones entre la música y la lengua, y se ha polemizado sobre hasta qué punto son independientes o si una es subsidiaria de la otra. La extensa bibliografía que encontramos de las últimas décadas hace pensar que es un campo fructífero y necesario para ser explorado. Las evidencias y experiencias contienen diversos enfoques e interdisciplinas, tales como la neurociencia o la lingüística.

Por otro lado, la **bibliografía dedicada a los aspectos emocionales de la música**, tal y como hemos visto, es amplia y proviene de ámbitos tan diferentes como la neurociencia, la psicología, la musicoterapia, la sociología o la educación. Todos los autores coinciden en constatar la capacidad de la música para alterar, mantener o provocar diferentes estados de ánimo con alguna intención. En nuestro caso, hemos querido profundizar en la posibilidad de que la lectura y la música produzcan placer, calma espiritual, tranquilidad, motivación y recogimiento personal (Nelson y DeBacker, 2008).

Existen programas interdisciplinarios como el de Skanland (2011), que combinan sonido, música y lectura, adaptables a nuestras aulas y características del alumnado de los institutos de Catalunya. Se trata de una interesante manera de afrontar los retos de esta actual sociedad tan cambiante y compleja, donde los niveles de lectura faciliten una mejor inserción social y laboral de nuestros jóvenes. Y una forma en la que la música mantiene su papel potenciador de la vida social, emocional e identitaria de la juventud.

En este contexto nos propusimos reflexionar sobre la posible creación de un proyecto que permitiese profundizar entre las relaciones entre música y lectura, y sus beneficios en el ámbito de la educación.

De este modo, y habiendo constatado una menor exploración en proyectos interdisciplinarios en el contexto de la educación secundaria que en el de la primaria, decidimos elaborar un programa con diferentes repertorios musicales con el fin de poder valorar sus efectos emocionales y motivadores para la lectura en el ámbito de la educación secundaria, tal y como explicamos en el capítulo tercero sobre Metodología. Para ello escogimos dos grupos de alumnos de 1º de ESO con los que realizamos la experiencia, junto a otro a modo de grupo control.

Así pues, confeccionamos una selección de piezas musicales (véase apartado 3.4) cuyos criterios obedecían a los siguientes aspectos: calidad, diversidad de estilos, diversidad instrumental y vocal y contraste entre ellas.

Tal y como ya expusimos, escuchamos durante nueve semanas (desde enero hasta vacaciones de Semana Santa, 2016), y las mismas series musicales otras nueve semanas posteriores a las vacaciones (1ª serie: Del 11 de Enero al 11 de Marzo 2ª serie: Del 4 de Abril al 10 de Junio). De este modo, pudimos comparar los resultados antes y después con el fin de ver si se habían producido cambios en los efectos analizados (véase el cuadro resumen de las piezas 2).

Para poder evaluar el programa de audiciones llevado a cabo se elaboraron cuatro instrumentos de recogida de datos, que luego se analizaron y cuyos resultados se expusieron en el capítulo anterior. A continuación se procederá a explicar las conclusiones relacionadas con el objetivo general y los específicos.

5.1. Referidas a objetivos y resultados

El objetivo general se concretó en los tres objetivos específicos siguientes:

1. Diseñar e implementar un programa de actividades musicales que permitan un mayor vínculo entre la audición musical y la lectura, tales como la creación de ambientes sonoros apropiados, repertorios específicos adecuados, etc. y recoger la valoración de los alumnos implicados.
2. Adaptar el Cuestionario sobre Hábitos Lectores (MECD, 2003) que permita valorar los cambios en los hábitos lectores antes y después de la implantación del programa de audiciones musicales.
3. Conocer las valoraciones y autopercepciones de los alumnos del grupo experimental sobre el programa llevado a cabo de música y lectura.

Según **el primer objetivo** específico llegamos a las siguientes conclusiones:

En la mayoría de los casos en las dos series realizadas durante las primeras nueve semanas y las nueve semanas posteriores, comprobamos que la mayor parte de los participantes escogieron lecturas no obligatorias, excepto en una sola ocasión en que la mayoría escogieron lecturas obligatorias y la novena semana en que se igualó el número de quienes escogieron obligatorias y no obligatorias, aunque solo en la primera serie. Dentro de este apartado se introducirán las conclusiones obtenidas en las cinco preguntas que se añadieron al Cuestionario de Hábitos Lectores del MECD (2003) puesto que nos ayudarán a triangular los resultados obtenidos.

La primera es que apreciamos un alto interés por escuchar música mientras se realizan actividades diferentes a la lectura. Según las respuestas obtenidas, la mayoría no suele tener el hábito de escuchar música mientras lee en un principio. Veremos lo que sucede después de aplicar el programa.

En cuanto a los resultados recogidos en la primera sesión (piano de L. V. Beethoven, C. Debussy y E. Satie) vemos que la motivación disminuyó en la segunda serie con respecto a la primera, mientras que se mantuvo una mayoría que mostró estar poco concentrados.

En la segunda sesión (A. Stradella, G. F. Handel y J. S. Bach) observamos también un descenso del estado de motivación y se mantuvo la escasa concentración.

En la tercera sesión (P. Dupont y J. Garbarek) se mantuvo una baja concentración mientras descendió el estado alegre y de motivación en la segunda serie.

Durante la cuarta sesión (C. Puth y A. Levine) observamos en la segunda serie un ascenso destacable de alumnos que afirmaron concentrarse y de los que se mostraron contentos y motivados.

En la quinta semana (W. A. Mozart y B. Marcello) la mayoría se mostraron poco concentrados e indiferentes o aburridos, aunque ascendió la concentración posteriormente.

En la sexta (guitarra con J. G., "Chicuelo") creció la desconcentración en la segunda serie y también la indiferencia. En la séptima sesión (W. A. Mozart y J. Haydn) igualmente la mayoría se mostró desconcentrada y poco motivada.

Encontramos algunos cambios en la octava semana (música vocal pop) con respecto al resto de sesiones, ya que un mayor número de participantes se mostraron concentrados, motivados y contentos, tanto en la primera como en la segunda series.

En la última sesión (G. Mahler) la mayoría vuelven a mostrarse poco concentrados e indiferentes o aburridos. A pesar de que en la segunda serie aumenta el número de los que afirman concentrarse bastante, en detrimento de los que dicen concentrarse un poco.

Ellos mismos reconocen en la encuesta final de satisfacción, que hay ciertas músicas que favorecen más la concentración que otras. En realidad, según los datos ya comentados, se deduce que con determinadas músicas (música vocal del siglo XX) los participantes afirman concentrarse más y sentirse más motivados y también se muestra que con determinadas músicas instrumentales la concentración aumenta (así se ha mostrado con W. A. Mozart, B. Marcello y G. Mahler). Estos datos concuerdan también con las preguntas sobre lectura y música que se añadieron al cuestionario de lectores. En relación a la combinación de los hábitos musicales y la lectura, no detectamos que los alumnos del grupo experimental lean más con música que los del grupo control.

Los datos muestran un leve ascenso en el grupo experimental con respecto al grupo control en cuanto al hábito de escuchar música leyendo: en el grupo experimental quienes afirman que nunca lo hacen oscilan entre el 21,1 y el 19%, mientras que en el grupo control la cifra apenas experimenta cambios en el pre y el post, 32,1% y 32,3% respectivamente. Del mismo modo crece la cifra en el grupo experimental de quienes afirman escuchar música mientras leen, que en la encuesta final arroja el resultado del 41,4%, mientras que en el grupo control es algo menor, de un 35,5%. En ambos casos, una mayoría afirma que, si tuvieran que escoger un estilo de música para leer elegirían el pop, como se comentó anteriormente. En cuanto al criterio de selección musical, cabe destacar la influencia de las recomendaciones de amigos/as y familiares.

Así pues, valorando los resultados dedujimos que, a pesar de que en la mayoría de los casos la concentración en la lectura no mejora con la música, según los alumnos, sí que pudimos afirmar que mejoraba notablemente con determinadas audiciones, tal como se vio en la cuarta semana (C. Puth y A. Levine), y en mayor medida en la octava semana (música pop). En ambas ocasiones se trata de música vocal moderna del siglo XX, con la que hubo una mayor muestra de motivación y respuesta positiva frente al acto de leer.

A pesar de que no vimos una evolución destacable en la concentración durante la lectura gracias a la música, podríamos decir que **dicha experiencia se percibió como algo positivo desde el punto de vista emocional, vivencial y motivador**. Prueba de ello es que la mayoría de los participantes se mostraron partidarios de volver a repetir la experiencia.

Las respuestas obtenidas nos abren las puertas a nuevas maneras de entender aspectos tales como el trabajo en el aula y la estimulación emocional mediante, no solo la aportación de la música, sino el hecho de combinar dicha disciplina con otro tipo de actividades de tal manera que los estados creados despierten algún tipo de interés entre los adolescentes hacia todo aquello que les rodea, en este caso, un interés por la lectura, para la que se requiere tanta calma como para la música.

El segundo objetivo específico mantiene una relación directa con los resultados obtenidos en el cuestionario de Hábitos Lectores:

Adaptar el Cuestionario sobre Hábitos Lectores (MECD, 2003) que permita valorar los cambios en los hábitos lectores antes y después de la implantación del programa de audiciones musicales.

Como ya se comentó en el capítulo tercero de Metodología, el hábito lector se describe a partir de ocho indicadores específicos, orden que seguiremos a continuación⁶. Además de estos ocho indicadores, incluimos para esta investigación un noveno, con cinco preguntas más para obtener información sobre la vinculación que los alumnos establecen a la hora de leer y escuchar música

⁶ Los datos obtenidos en esta investigación no se compararán con los obtenidos por el MECD (2003) puesto que realizaron un análisis factorial con el método de rotación Varimax, que no encajaba en el presente trabajo, además del hecho de que el estudio era mucho más amplio y se contemplaron otros indicadores generales que aquí se optó por no incluir.

- E.1 Preferencia lectora y soporte (2, 16, 17 + 9 y 10)
- E.2 Lectura en tiempo libre (4, 5)
- E.3 Tiempo de lectura (20, 21)
- E.4 Criterios para seleccionar los libros de lectura (7)
- E.5 Procedencia de los libros no obligatorios que lee (11)
- E.6 Biblioteca personal (8)
- E.7 Actitud hacia la lectura (1, 3, 13, 15)
- E.8 Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro (12, 18, 19)
- E.9 Vinculación de la música con la lectura (27, 28, 29, 30 y 31). Los resultados se comentaron en el objetivo primero.

En cuanto a las **preferencias lectoras** (E.1), por lo que se refiere a la tipología de lecturas pudimos observar un ligero aumento de la lectura sobre temas de espionaje en el grupo experimental. En cuanto a la literatura romántica, los alumnos mostraron escaso interés, aunque un ligero aumento en el grupo experimental mientras descendió el interés por temas de deporte y salud. Aumentaron las lecturas de aventuras en el grupo experimental con respecto al de control mientras ocurría justo lo contrario en los temas de ciencia-ficción, disminuyendo más en el grupo experimental que en el de control. También disminuyó el interés por los temas de terror. No apreciamos apenas diferencias en las tendencias en la lectura de libros de historia, política, viajes, naturaleza, música y literatura clásica, así como de biografías y autobiografías. Todos estos temas fueron poco escogidos por los dos grupos para la lectura. Tampoco manifestaron leer apenas libros sobre ciencia y tecnología, valor que disminuyó aún más en el grupo experimental. Suelen leer libros de humor, según las respuestas, pero no apreciamos cambio de tendencia en ninguno de los dos grupos encuestados.

Así pues, podríamos decir que los únicos temas en los que observamos un cierto ascenso de lectores del grupo experimental serían en los de espionaje y aventuras, además de un ligero aumento en los temas románticos mientras se mantendría un destacable interés por los libros de humor sin observar cambio de tendencia en este tema. Asimismo la mayoría manifestó no leer cómics, tebeos, periódicos o revistas en su tiempo libre aunque se observó una ligera tendencia al aumento de estas lecturas en el grupo experimental.

En conclusión, la mayoría de los encuestados de ambos grupos no muestran interés por los temas históricos o políticos, literatura clásica o biografías. Afirman leer, especialmente, sobre temas de humor.

Por otro lado, en relación a las preferencias del soporte para leer, la mayoría de alumnos afirmaron no leer libros digitales ni prensa digital y dijeron no sentirse influenciados por la moda o publicidad; del mismo modo manifestaron no participar en foros o blogs temáticos.

Por lo que respecta a la **lectura en el tiempo libre** (E2), y comparando ambos grupos vemos que son más en el grupo experimental los que leen todos los días aunque sí apreciamos que, a diferencia del grupo control, observamos pocos cambios en el grupo experimental antes y después de llevar a cabo el programa.

Se aprecia una tendencia general a leer más en el grupo experimental tras la experiencia realizada en clase con una considerable disminución de alumnos que no leen ningún libro, mientras que aumenta en el grupo de control. Se observa, además, un aumento relevante en el grupo experimental de los alumnos que han leído más de tres libros tras el experimento. Así pues, podemos destacar el ascenso de la lectura en el grupo experimental durante el tiempo libre.

En cuanto al **tiempo que dedican a la lectura** (E3), los resultados muestran un leve incremento de la lectura a diario y también durante los fines de semana en el grupo control. Aunque se observa un ascenso mayor entre los que dicen leer

bastante en el grupo experimental. Una gran mayoría de todos los encuestados afirman dedicar entre una y tres horas semanales en leer libros para clase.

Por lo que se refiere a **criterios de selección de lecturas** (E4), si bien se observa en ambos grupos un mayoritario criterio de selección de lecturas según la recomendación de amistades o familiares, así como por la atracción del tema o porque les han regalado los libros, podemos apreciar algunas diferencias en otros aspectos. Así pues, observamos un ligero ascenso en dos aspectos en el grupo control con respecto al experimental: en la recomendación del profesorado y en la atracción por la portada. En ningún caso se aprecia que la atracción por el autor o las tendencias de la moda influyan de manera mayoritaria en la selección de los libros.

Por lo que respecta a la **procedencia de los libros escogidos** (E5) una clara mayoría en ambos grupos manifiesta leer libros suyos y leer pocos libros de las bibliotecas a las que, según las cifras, acuden poco, ni a las escolares ni a las públicas. Ambos grupos suelen tener un promedio de entre 26 y 50 libros (E6).

En cuanto a la **actitud hacia la lectura** (E7), en general, la experiencia no parece haber estimulado el interés por la lectura. En cambio, la mayoría afirma finalizar los libros que comienza, mientras de no hacerlo sería por aburrimiento. Es destacable que en el grupo experimental se aprecia el incremento de los que creen que leer es algo muy importante, así como también de los que perciben que la lectura les hace progresar en los aprendizajes escolares. La mayoría no compra libros con su dinero.

Teniendo en cuenta los **aspectos que contribuyen a la valoración positiva de un libro** (E8) se puede apreciar una tendencia a dar más importancia a los protagonistas que al argumento, a la brevedad del texto o a la forma de estar escrito. Además, se observó una disminución del criterio de la fácil comprensión

a la hora de escoger un libro por parte del grupo experimental. Asimismo, descendió el número de los que consideraron el modo en el que están escritos como criterio para el gusto por la lectura.

El tercer objetivo específico hacía referencia a conocer las valoraciones y autopercepciones de los alumnos del grupo experimental sobre el programa llevado a cabo de música y lectura.

Por otro lado, y tras el cuestionario final que planteamos en el grupo experimental, destaca el hecho de que, en su mayoría, manifestaron que lo que más aprendieron es a leer en clase de música y después son más los que manifestaron haber aprendido más a escuchar música que a leer.

La mayoría defendieron que hay ciertas músicas más favorables para la concentración que otras, y consideraron que leer un libro y escuchar música tienen pocas cosas en común, aunque un 39% afirmaba que sí tienen bastantes cosas en común.

Cuando se les planteó qué es lo que más les había gustado de la experiencia, más de la mitad de los encuestados contestaron que escuchar música y leer, es decir, las dos cosas. Los que manifestaron que lo que más les había gustado era escuchar música superaron a los que prefieren la lectura, 8%. De hecho, una amplia mayoría, el 77%, repetiría la experiencia.

En cuanto a la sensación global final de la experiencia, a la mayor parte de los participantes les resultó entretenida, útil o agradable, mientras que solo un 10% respondió que les resultaba desagradable.

Por último, los resultados demuestran que gran parte de los alumnos se sintieron más relajados a la hora de leer a través de esta experiencia, a pesar de que no se aprecia, en general, un aumento de la concentración. Así pues, todo ello nos lleva a destacar que **los participantes pudieron percibir la experiencia como**

algo muy positivo, es decir, como una experiencia entretenida, útil y agradable que, en su mayoría, volverían a repetir.

Tras el experimento, **el número de alumnos que consideraron que lo más importante de leer es que aprendían mucho porque les hace progresar en los aprendizajes escolares aumentó con respecto al grupo control.** Comprobamos un cierto incremento también en el grupo experimental, de alumnos que dijeron leer más en la encuesta final sobre los hábitos lectores y también crece el número de los que afirman que les gusta leer mientras escuchan música.

En resumen, de los resultados se desprende y se comprueba que la música es percibida por los alumnos como una actividad que crea estados propicios para el bienestar y la tranquilidad, y la calma espiritual apta para la lectura (Nelson y DeBacker, 2008).

Tal y como hemos podido ver, ciertas músicas de las audiciones propuestas resultaron ser más motivadoras según las respuestas de los alumnos (C. Puth o A. Levine), así como otras canciones (*Hope there's someone, Heroes, Strange is the man, Nature boy*) mientras que otras (W. A. Mozart, B. Marcello o G. Mahler), según la muestra que ha participado, resultaron más adecuadas para la concentración. Ello pondría de manifiesto que los parámetros musicales como las diferentes intensidades, la velocidad de los tempos, los diferentes modos y tonos o los diferentes planteamientos armónicos provocan emociones de índole diversa (Juslin y Laukka, 2004). Esta idea de que no todas las músicas provocan las mismas reacciones emocionales o propicias para la concentración se corrobora también en la encuesta final de satisfacción. Estos diferentes parámetros constituirían una potente herramienta para explicar la utilidad de la música en la educación musical (Oriola y Gustems, 2016).

Nos parece destacable la claridad con la que muestran los alumnos del grupo experimental, de que para ellos, no solo leer es algo importante (Larrañaga y

Yubero, 2005), sino la propia conciencia de que la lectura les hace progresar en los aprendizajes escolares (Stanovich, 1993).

Por último, nos parece interesante destacar un aspecto digno de comentar además de los resultados que se desprenden de las respuestas de los participantes, y es la sensación que demuestran de toma de conciencia con respecto al acto de leer y/o escuchar música. Es importante tomar conciencia por parte de los adolescentes de que aquello que realizan o en lo que utilizan su tiempo, les resulta útil y agradable, e incluso les proporcione una sensación placentera, tal y como se pone de manifiesto en la encuesta final.

5.2. Limitaciones y prospectiva

El objetivo de este estudio era comprobar si la música o determinados tipos de música podrían mejorar o influenciar ciertos hábitos de lectura, así como propiciar el auge de la motivación lectora, teniendo en cuenta el potencial emocional de la música, especialmente en el período de la adolescencia, cuya afectación e influencias musicales, tal y como hemos corroborado en muchos estudios, tiene un enorme poder.

El estudio se realizó en el Instituto de ESO y Bachillerato, Pompeu Fabra, sobre dos grupos de primero de ESO. Consistía en una hora de lectura semanal con una serie de músicas de diferentes características y estilos que se escuchaban en ese período de lectura.

Es evidente que la muestra, al pertenecer a un grupo de 62 alumnos, constituiría una pequeña representación de los efectos que podría tener esta idea. Somos conscientes de que para llegar a conclusiones mucho más extrapolables debería realizarse dicho experimento en otros grupos de diferentes lugares y contextos, e incluso en diferentes edades.

Por tanto, dicho estudio es un pequeño paso cuyo objetivo más importante es el de abrir las puertas a una mayor colaboración y cooperación entre las diferentes áreas de aprendizaje de los alumnos, así como indagar nuevas maneras de proceder en el ámbito de la educación, de crear ambientes motivadores y estados emocionales desde los que puedan partir nuevas visiones de los alumnos acostumbrados a unas iniciativas que, en general hasta ahora, han estado, inconscientemente, alejadas de sus propias iniciativas creando una dicotomía entre los aprendizajes escolares y los intereses particulares de los adolescentes.

Debemos tener en cuenta que, muy probablemente, la realización de esta experiencia hubiera tenido otras connotaciones, e incluso podría haber cambiado las tendencias en los resultados, si se hubiera podido realizar de manera individualizada. Pero esta metodología, por un lado, no era viable ni

posible de poder llevar a cabo en nuestro contexto educativo; y por otro, nos alejaría seguramente de la propia realidad en nuestras aulas cuya situación en la que los grupos son excesivamente numerosos, plantea a los docentes retos complicados y modos adecuados para trabajar con estas características.

Es obvio que en el futuro, la experiencia se podría aplicar a más centros educativos, e incluso a la etapa de Educación Primaria, así como también se podrían ampliar los programas musicales con el fin de obtener una mayor información al respecto.

Así pues, se pone de manifiesto, una vez más, uno de los grandes obstáculos para la consecución de buenos resultados educativos, la masificación en las aulas. Y más allá de las constantes reformas educativas que se suceden, esta cuestión es fundamental para abordar los progresos en la educación. No obstante, los docentes se reinventan y nos reinventamos cada día buscando maneras de reconducir ese obstáculo que no está en nuestras manos.

Tal y como hemos puesto de manifiesto en el espíritu de nuestro estudio, nos parece que trabajar de manera interdisciplinar en la educación es vital y debería ser algo natural. Dicha interdisciplinariedad debería proyectarse en todos los sentidos posibles, no solo entre las propias materias, sino también entre todos los agentes que intervienen en la educación: docentes, familia y sociedad. Pero reiteramos que para ello se requieren más recursos humanos y no tantas reformas educativas. Se trata, en educación, o al menos debería tratarse de una cuestión de estado, porque nuestros alumnos son el futuro de nuestra sociedad, y por ello es toda la sociedad quien debería estar implicada en ella.

Esta experiencia pretende ser una más, añadida a todas aquellas en las que, si queda algo claro es el enorme potencial emocional que posee la música. Y como consecuencia constituye también una reivindicación más sobre la imprescindible educación musical de los adolescentes. En conclusión, esperamos que nuestro trabajo y reflexiones generen ideas siempre dirigidas a la educación emocional

de nuestros alumnos, y en consecuencia, a toda su educación integral como personas.

Cabe buscar maneras de profundizar mucho más en los aspectos emocionales desde todos los ámbitos posibles, y uno muy importante es, sin duda el musical, como punto de partida para todo el resto de aprendizajes porque es ahí donde parece radicar en gran medida, el origen de los bloqueos que impiden a menudo, que los jóvenes sigan ilusionados por aprender cosas.

BIBLIOGRAFÍA

Alabart, M.A. (2011). Lectura i escola al segle XXI. *Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. Dossier 55*, 18-32.

Aliagas, C. (2011). *Lectura de los adolescentes*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Allen, L., Cipielewski, J. y Stanovich, K. (1992). Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Construct Validity and Cognitive Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489-503.

Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 17-36.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.

Álvarez, M. y Hernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-77.

Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

Ambrós, A. y Arenas, Ch.A. (2018). "La fluidez lectora como predictora del rendimiento académico". Publicación en prensa en la revista del CIDUI 2018.

- Ambrós, A. (2013). "El desplegament curricular de les competències bàsiques. Una proposta real intervenció" dins de Albaladejo, C.; Pujol, M. A. (eds.). *VIII Jornades de música. Les competències bàsiques en educació musical*. Barcelona, Universitat de Barcelona - Institut de Ciències de Educació. Pp. 8-22.
- Anderson, S.A y Fuller, G.B (2010). Effect of Music on Reading Comprehension of Junior High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 178-187.
- Anvari, S., Trainor, L., Woodside, J. y Levy, B. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.
- Applegate, A.J. y Applegate, M.D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *International Reading Association*, 57(6), 554-563.
- Arenas, C., Silva M. F. y Galicia, I. (2010). Influencia de la realización de actividades musicales en el proceso de la adquisición de la lectoescritura. *Ciencia ergo sum*, 18(1), 29-34.
- Arnett, J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(3), 463-476.
- Atterbury, B. W. (1985). Musical differences in learningdisabled and normal-achieving readers, aged seven, eight and nine. *Psychology of Music*, 13, 114-123.
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.

Balkwill, L. L. y Thompson, W. F. (1999). A crosscultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception, 17*, 43-64.

Ballester, A. (2000). Animació a la lectura. El plaer d'envoltar-se de paraules que acaronen. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, 21*, 17-24.

Bamberger, J. (2000). Music, math, and science: Towards an integrated curriculum. *Journal for Learning Through Music, 1*, 32-35.

Barwick, J., Valentine, E., West, R. y Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology, 59*, 253-257.

Basset, P. (2013). Benefits beyond Music: Transferable Skills for Adult Life. *Department of Music, University of Sheffield*.

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

Bautista, V. E. (2013). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía. Un estudio analítico-descriptivo. *Leeme. Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 31*, 1-32.

Benjamin, W. (1984). *Art i literatura*. Barcelona: Colecció Reduccions.

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. Nueva York: Meredith Corporation.

Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. A., y Rodríguez, A. (2014). La música en el aprendizaje del inglés. *Revista Eufonía, Didáctica de la Música, 60*, 50-59.

Bharucha, J. J. (1994). Tonality and expectation. En R Aiello y J. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions*, 213-239. Nueva York: Oxford University Press.

Birr, M.E. y Tysvaer, N. (2010). *Adolescent literacy development in out-of-school*

- time. A Practitioner's guidebook*. Nueva York: Carnegie Corporation of New York.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Boal, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de psicodidáctica*, 17, 5-25.
- Boer, D., Fischer, R., Strack, M., Bond, M., Lo, E. y Lam, J. (2011). *Personality and social Psychology Bulletin*, 37 (9), 1159–1171.
- Bonmartí, R. (2008). *Poesía a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Borregales, C. T. (2005). *La Música y el lenguaje como sistemas de comunicación comparables bajo la óptica del análisis del discurso*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Boyle, R. y Coltheart, V. (1996). Effects of Irrelevant Sounds on Phonological Coding in Reading Comprehension and Short term Memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A* 49(2), 398-416.
- Bregman, A. S. (1990). *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Brown, D. E. (2004). Human universals, Human Nature and Human Culture. *Daedalus* 133(4), 47-54.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Butzlaff, R. (2000). Can Music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167-178.

Calderón, C. y Gustems, J. (2006). Motivación y adolescencia. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 52-56.

Campbell, D. (1998). *El sonido y la escucha y intelecto sónico. El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.

Campbell, P., Connell, C. y Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55, 220.

Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cano, E. (2006). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Carboni, M. (1987). Il gioco e la creativitá' tra metafora e metonimia: una rilettura comparata di J.Piaget e L.S. Vygotskij. *Alla bottega. Rivista biimestrale di cultura ed arte*, 1, 1-6.

Carlson, J. K., Hoffman, J., Gray, D. y Thompson, A. (2004). A musical interlude: Using music and relaxation to improve reading performance. *Intervention in School and Clinic*, 39, 246-250.

Carrillo, C. (2014). El perfil profesional del profesorado de música. Una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y secundaria. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación* 33, 1-26.

Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y

lengua. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17.

Casals, A., Carrillo, C. y González, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 34, 1-17.

Chan, A. S., Ho, Y. C. y Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.

Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 29, 96-107.

Cheek, J. M. y Smith, L. R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34, 759-761.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literari*. Barcelona: Barcanova.

Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. *Lecturas adolescentes*, 263, 19.

Cooke, D. (1989). *The language of music*. Londres: Oxford University Press.

Correa, E. (2010). Los beneficios de la música. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-10.

Costa, M., Fine, Ph. y Ricci, P. E. (2004). Interval Distributions, Mode and Tonal Strength of Melodies as Predictors of Perceived Emotion. *Music Perception*, 22(1), 1-14.

Coutinho, E. y Cangelosi, A. (2011). Musical emotions: Predicting second-by-second subjective feelings of emotion from low-level psychoacoustic features and physiological measurements. *Emotion*, 11(4), 921-937.

Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 21, 1-16.

Crowder, R. G. (1993). Auditory memory, En McAdams, S., Bigand, C. E. (Eds.) *Thinking in sound: The cognitive psychology of human audition*. Oxford, Oxford University Press, (pp.113-145).

Daley, S. G., Willett, J. B. y Fischer, K. W. (2014). Emotional Responses During Reading: Physiological Responses Predict Real-Time Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 132–143.

Dalla Bella, S., Peretz, I., Rousseau, L. y Gosselin, N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80, B1-B10.

De Alarcón, O. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16, 1-9.

De Vicente, M. I. (2008). El corporativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI*, 26, 241- 266.

Decret 2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament. DOGC. 6945.

Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector para motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39-53.

Despins, J. P. (1994). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.

Deutsch, D. y Feroe, J. (1981). The internal representation of pitch sequences in tonal music. *Psychological Review*, 86, 503-522.

Díaz-Plaja, A. (2013). Las cinco W del lector juvenil, *Aula de secundaria* 2, 14-18.

Díaz, M. y Giráldez, A. (2007): *Aportaciones técnicas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC (2007). Núm 4915.

Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 2(3), 1-10.

Dodds, P. y Danforth, C. (2009). Measuring the Happiness of Large-Scale Written Expression: Songs, Blogs, and Presidents. *Journal of Happiness Studies*, 11, 441-456.

Dotras, O. (2015). ¿Cuáles son los hábitos de lectura de los españoles?. *La Vanguardia*. Disponible en web:

<http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150423/54430790670/habitos-lectura-espanoles.html>

Douglas, S. y Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17, 99-107.

Duckworth, A. y Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(2), 939-944.

Duran, D. y Sánchez, G. (2012). Ritmos en Dos: una experiencia basada en la Tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 99-106.

Eerola, P. S. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.

Escobar, M. D. (2010). *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Fauré, A., Gustems, J. y Gaus, E. (2016). Producción musical e identidades adolescentes: reflexiones y recursos manipulativas. *Artseduca*, 14, 128-139.

Federación de Gremios de Editores de España (2013). *¿Quién lee en España?*. Disponible en web: http://www.estandarte.com/noticias/varios/barometro-de-habitos-de-lectura-perfil-del-lector-en-espana_1678.html

Federación de Gremios de Editores de España (2017). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Disponible en Web: <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>

Fenk-Oczlon, G. y Fenk, A. (2009). Some parallels between language and music from a cognitive and evolutionary perspective. *Musicae Scientiae, Music and Evolution*. 13, 201-226.

Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. *Reading horizons*, 42(1), 39-49.

Fitch, W.T. (2005). The Evolution of Music in Comparative Perspective. *Annals of New York Academis Science*, 1060, 1-21. Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.

Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fonseca, M. C. y Gómez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134.

Font, D. y Cantero, F.J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía, Didáctica de la música*. 43, 19-39.

Fox, W.A. y Wince, M.H. (1975). Musical taste cultures and taste publics. *Youth and society*, 7, 2, 198-224.

Freer, P. y Elorriaga, A. (2013): La muda de la voz en los varones adolescentes: implicaciones y consecuencias para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación musical*, 1(1), 14-21.

Frith, S. (1987). Towards an aesthetic of popular music. En R. Leppert and S. McClary (Eds.), *Music and society: the politics of composition, performance and reception* (pp. 133-150). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Furnham, A., Gunter, B. y Peterson, E. (1994). Television distraction and the performance of introverts and extroverts. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 705-711.

Furnham, A. y Strbac, L. (2002). Music is as Distracting as Noise: The Differential Distraction of Background Music and Noise on the Cognitive Test Performance of Introverts and Extraverts. *Ergonomics*, 45, 203-217.

Gabrielsson, A. (2002). Perceived emotion and felt emotion: Same or different? *Musicae Scientiae*, 5, 123–147.

Gagnon, L. y Peretz, I. (2003). Mode and tempo relative contributions to “happy-sad” judgment in equitone melodies. *Cognition and emotion*, 17, 25-40.

Galan, M. A. (1999). La formación del profesorado de música de secundaria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 15, 41-50.

Galicia, I. (2006). La música llega no sólo a tus oídos sino también a tu mente. *Revista Digital Universitaria*, 7(2), 1-16.

García Calvo, A. (1975). *Del ritmo del lenguaje*. Barcelona: La Gaya Ciencia.

García, E., Del Olmo, M. J. y Gutiérrez, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Revista Música y Educación*, 97, 28- 41.

García, J., Albini, M. C. y Noli, Z. (2010). Incidencia de la práctica musical en la comprensión aural y producción oral del idioma inglés como segunda lengua. *Revista 4' 33"*, 1, 28-36.

García Merino, J. J. (2011). La educación vocal en secundaria a través del karaoke. *Eufonía. Didáctica de la música*, 53, 76-85.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garvía, M. C., Gustems, J. y Ambrós, M. A. (2015). Música y lenguaje. Principios teóricos de un encuentro interdisciplinario para mejorar la competencia lectora en Educación Secundaria. *ArtsEduca*, 11, 8-19.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2007). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació i publicacions.

Generalitat de Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). Disponible en web:

http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/informes_avaluacio/

Gerardi, G. M. y Gerken, L. (1995). The Development of affective responses to modality and melodic contour. *Music Perception*, 12, 279-290.

Giráldez, A. (2012). Leer para aprender en artes. El desarrollo de la competencia lingüística con y a través de las artes. *Docentes*, 1-10.

Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2010). ¿Qué saben de música los alumnos y alumnas de la ESO? *Eufonía, Didáctica de la Música*, 50, 79-87.

Goleman, D. (2013). *El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.

Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C. y Macizo, P. (2000). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.

Gómez, G. y Reidl, L. (S. A). Metodología de investigación en ciencias sociales. México: U.N.A.M.

González Batlle, J. (2015). La hora de la lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector. *Textos*, 72, 51-55.

González, M. C. (2005). *Morfosintaxis y prosodia en acción*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.

González, M. M. (2012). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la Música en los adolescentes de enseñanza obligatoria. *Revista avamus*, 2, 23-31.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate Press.

Gregory, A. H., Worrall, L. y Sarge, A. (1996). The Development of Emotional Responses to Music in Young Children. *Motivation and Emotion*, 20(4), 341-348.

Gustems, J. (Coord.) (2012). *Música y sonido en los audiovisuales*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Gustems, J. y Calderón, C. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.

Gustems, J., Calderón, D. y Calderón, C (2016). Música i desenvolupament cognitiu: una revisió. *Temps d'Educació*, 50, 87-98.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hallam, S. y Godwin, C. (2015). Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom. *Psychology of Education Review*, 39(2), 15-21.

Hallam, S., Price, J. y Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28, 111-122.

Hannon, E. E. y Trehub, S.E. (2005). Metrical Categories in Infancy and Adulthood. *Psychological Science*, 16(1), 48-55.

Hanslick, E. (1947). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi, (1854).

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, D. J., Marshall, N. E. y North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.

Hargreaves, D. O'Neill, S. y North, A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.

- Hash, M. (2009). Undergraduate Non-Music preferences for Western Art Music. *Contributions to music education*, 36(1), 9-24.
- Henk, W. A. y Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 11, 470-482.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.
- Hevner, K. (1935). The affective character of the major and minor modes in music. *American Journal of Psychology*, 47, 103-118.
- Hodges, D. y O'Connell (2005). The impact of music education on academic achievement. *International Foundation for Music Research*, 2, 1-33.
- Horch, M. (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 66-68.
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Res*, 4, 259-270.
- Howard, J. A. (2000). Social Psychology of Identities». *Annual Review of Sociology* 26, 367-393.
- Hughes-Hassell, S. y Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 51(1), 22-33.

Hunter, P. G. y Schellenberg, E. G. (2010). Music and Emotion. En Jones, M. R., Fay, R., Popper, A. [eds.] *Music Perception*. Nueva York: Springer, (pp. 129-164).

Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Cambridge: MIT Press.

Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. *Revista Epistemus*. 1, 97-125.

Ilari, B., Chen, L. y Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.

Informe Belmont. (1978). Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. www.bioeticayderecho.ub.es [consulta 10 Noviembre 2012].

Jackendoff, R. (2008). Parallels and non parallels between language and music. Tufts University. University of California Press. *Music Perception* 26(3), 195-204.

Jiménez, A. (2014). Educación holística a través de la música como medio fundamental para la mejora de la calidad educativa: Audición musical como eje globalizado. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Johnson, B. (2005). Hamlet: voice, music, sound. *Popular Music*, 24(2), 257-267.

Johnson, R. B. y Onwugbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jubany, J. (2010). Didáctica de la música en la educación obligatoria: recursos digitales y el caso del karaoke. *Eufonía, Didáctica de la música*, 50, 88-99.

Juslin, P. N. y Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.

Juslin, P., Liljeström, S., Västfjäll, D. y Lundquist, L. (2012). How does music evoke emotions? En Juslin, P. y Sloboda, J. [eds.] *Music and Emotion*. Oxford, Oxford University Press, (pp. 605-642).

Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.

Kawakami, A., Furukawa, K. y Okanoya, K. (2013). The pleasant emotion of sad music. *The 3rd International Conference on Music y Emotion (ICME3)*. Jyväskylä, Finlandia (ponencia).

Kivy, P. (1980). *The Corded Shell. Reflections on Musical Expression*. Princeton, (NJ): Princeton University Press.

Kivy, P. (1989). *Sound sentiment: An essay on the musical emotions*. Philadelphia: Temple University Press.

Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, Th. C., Hahne, A., Schröger, E. y Friederici, A. D. (2003). Children processing music: electric Brain Responses reveal musical competence and Gender Differences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(5), 683-693.

Konečni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115-129.

Kotsoulopou, A. y Hallam, S. (2010). The perceived impact of playing music while studying: age and cultural differences. *Educational Studies*, 36(4), 431-440.

Kemp, B. (1993). A proposal for computer based sleep/wake analysis (Consensus report). *Sleep Research*, 2, 179-185.

Krumhansl, C. L. (1996). A preceptual Analysis of Mozart's Piano Sonata, K. 282. *Music Perception*, 13(3), 401-432.

Krumhansl, C. L. (2002). Music: A link between cognition and emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 45-50.

Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic Integration: Affect, Cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201-206.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y educación emocional. *Educatio XXI*, 20-21, 213-216.

Lamb, S. J. y Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19-28.

Lamont, A., Hargreaves, D., Nigel, A. y Tarrant, M. (2003): Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.

Laplante, D. y Ambady, N. (2003). On how things are said. Voice Tone, Voice Intensity, Verbal Content, and Perceptions of Politeness. *Journal of language and social psychology*, 22, 434-441.

Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de " falsos lectores". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (1) 43-60.

La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid: Instituto de evaluación.

Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535-550.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Laucirica, A. (2000). Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, 1-3.

Lee, Y., Lu, M. y Ko, H. (2007). Effects of skill training on working memory capacity. *Learning and Instruction*, 17(3), 336-344.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press

Lin, P., Chang, J., Zemon, V. y Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36(2), 139-155.

Lisazo, B. (2013). Modelos didácticos de audición musical comprensiva. *Música y Educación*, 94(2), 18-32.

Livinsgton, S. R. y Thompson, W. (2006). Multimodal Affective Interaction. *Music Perception*, 24(1), 89-94.

López, G. (2006). Sugerencias para trabajar las audiciones musicales en segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 14, 115-120.

López, G. (2006). *Música e interculturalidad. Música para compartir en el aula de secundaria*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, Número 39/3.

Lorenzo, O. (2010). Estudio sobre preferencias musicales en estudiantes de enseñanza secundaria en la ciudad de Vitoria, Espirito Santo (Brasil). *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*. pp. 421-444. Coimbra: Junta de Andalucía.

Lluch, G. (S.A.). 10 Consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria, *Revista Docentes*, 1-12.

Lluch, G. (2000). Un projecte d'escriptura a partir dels paratextos: els catàlegs editorials. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 21, 53-60.

Lluch, G. (ed.) (2010). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Motivation in education: student motivation*, 1, 115-144.

Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. Nueva York: Norton.

Mann, T. (2009). *La montaña mágica*. Madrid. Edhasa (1924).

Manresa, M. (2009a). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 44-54.

Manresa, M. (2009b). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Manresa, M. (2012). *Els hàbits de lectura: dels perfils lectors a la intervenció docent*. Jornada, "El gusto por la lectura" (Conferencia 27 abril, 2012). Universitat Autònoma de Barcelona.

Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent*. Barcelona: Edicions Rosa Sensat.

Marcet, A. (2013). *La identitat de l'expressió musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Tesis doctoral).

Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Docentes*, 82, 1-13.

Martí, J. (2000). *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva.

Martín, E.M. y León, B. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento musical. *Campo abierto*, 28(1), 119-127.

Martín Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En Lluch, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. pp. 39-58.

Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. Universidad Nacional de la Plata. Actas de las I jornadas de educación auditiva (pp. 47-72). <http://www.aacademica.org/favio.shifres/13.pdf> (consultado 21 de noviembre 2016)

Mateo, J. (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: UOC.

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

McGowan, R. W. y Levitt, A. G. (2011). A Comparison of Rhythm in English Dialects and Music. *Music Perception*, 28(3), 307-313.

MECD. (2003). Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Medina, S. (2002). Using music to enhance second language acquisition: from theory to practice, en Lallas, J.; Lee, S.: *Language, Literacy, and academic Development for English language learners*. Pearson Educational Publishing.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: Chicago University Press, 1992.

Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2006b). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2016). *El sector del libro en España, 2013-2015*. Madrid: Observatorio de la Lectura y el Libro.

Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap*. Barcelona: Crítica.

Montero, I. y León, O. G. (2002). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología*. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.

Moraño, J. (2010). Métodos de investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 83-108.

Morduchowicz, R. (2010). La generación multimedia. En Lluch, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. p. 59-71.

Moreno, J. (2012). El desarrollo de hábitos lectores en educación secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 61, 83-99.

Moreno, S. y Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43, 287-291.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. y Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J. y Wolf, M. (2012). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and writing, 26*, 739-769.

Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth. *Music Educators Journal, 81*(2), 33-36.

Muñoz Molina, A. (2002). *La vida por delante*. Madrid: Alfaguara.

Murillo, A. y Bravo, V. (2005). Com sona l'ESO?: Un encuentro musical en la ESO. *Revista Eufonía, Didáctica de la Música 34*, 106-111.

Nathanson, S., Pruslow, J. y Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 313-321.

Navarro, M. P. (2009). Escola i crisi lectora. *Revista Catalana de Pedagogia, 6*, 297-313.

Nazzi, T., Jusczyk, P. y Johnson, E. K. (2000). Language discrimination by English-learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language, 43*, 1-19.

Neiret, S. (2008). *Música en el software educativo para adolescentes. Aplicación en la lectura e interpretación de textos literarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Nelson, M. y DeBaker, T. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: the Role of peer climate and best friends. *The journal of Experimental Education, 76*(2), 170-190.

North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to

adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.

Nusacchia, G. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 104(40), 15894-15898.

Obiols, M. (2005). Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Barcelona. Universitat de Barcelona, Tesis doctoral en red (<http://www.tdx.cat/handle/10803/2347>) (consultado 1 de mayo de 2014).

Ochoa, A. M. (2005). García Márquez, Macondismo, and the soundscapes of vallenato. Cambridge University Press. *Popular Music*, 24(2), 207-222.

Ohler, J. (2003). Arte: La Cuarta Competencia Básica en esta Era Digital. *Eduteka*, Edición 16.

Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. Universitat Tarraconense, *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 27-42.

Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escoltar i produir música. Barcelona, *Temps d'Educació*, 50, 69-85.

Ortiz, P. (1999). Música y literatura: Una propuesta didáctica. Universidad de Alcalá. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idioma* 11, 205-217.

Oswald, C. J. P., Tremblay, S. y Jones, D. M. (2000). Disruption of comprehension by the meaning of irrelevant sound. *Memory*, 8, 345-350.

Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading Habits among Students and its Effect on Academic Performance: A Study of Students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 1-22.

- Pastor, P. (2008). La enseñanza de la competencia lingüística musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 43, 73-86.
- Patel, A., Iversen, J. y Rosenberg, J. (2006). Comparing the rhythm and melody of speech and music: The case of British English and French. *Journal of the Acoustics Society of America*, 119(5), 3034-3047.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Perera, J. (2013). Informes PISA y lectura. *Aula de secundaria*, 2, 19-23.
- Peretz, I. y Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(7), 688-691.
- Peretz, I., Ganon, L. y Bouchard, B. (1998). Music and emotion. *Cognition* 68, 111-141.
- Pérez, M. (2005). La enseñanza de la Música en Secundaria en España desde 1970. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 77-94.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Nueva York: American Psychological Association/APA/ Oxford University Press.
- Platón. (2008). *Diálogos* (Vol. XI). Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Polo, M. (2010). Música pura i música programática en el Romanticisme. Barcelona: Col·lecció Auditori.
- Pool, M. M, Koolstra C.M. y Van Der Voort, T.H.A (2003). Distraction effects of background soap operas on homework performance: an experimental study enriched with observational data. *Educational Psychology*, 23(4), 361-380.
- Porta, A. (2011). El análisis de contenido y el desarrollo del gusto musical: el caso de las revistas musicales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 8(4), 1-14.

Pujol i Subirà, M. A. (2016). La construcció de la identitat personal i social per mitjà de la música. *Temps d'Educació*, 1(50), 131-144.

Projecte Lingüístic de centre, PLC (2014). Martorell: IES Pompeu Fabra.

Rammsayer, T. (2006). Temporal Information Processing in Musicians and Nonmusicians. *Music Perception*, 24(1), 37-48.

Ramos, L. y Vidal-Abarca, E. (2013). Diferencias entre estudiantes con alta y baja competencia lectora: un estudio con metodología de pensar en voz alta. *Cultura y Educación*, 25(3), 295-308.

Rauscher, F. H. y Hinton, S. C. (2011). *Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits*. *Music Perception*, 29(2), 215-226.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L. y Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 6447.

Register, D. (2004). The effects of Live Music Groups versus an Educational Children's TV program on the emergent Literacy of Young Children. *Journal of Music Therapy*, 41(1), 2-27.

Resultats de PISA 2012 a Catalunya. Barcelona: AQU, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Revilla, S. (2011). Música e identidad: Adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología*, 1, 5-28.

Reyes, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la comunidad valenciana*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, pp. 366-374.

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y*

Educación, 17(1), 5-17.

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Inspección de educación, Documentos de trabajo, 19.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez, M., Echevarría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez-Quiles, J. A (2000). Investigación cualitativa en Educación musical: un nuevo reto en el contexto educativo especial. *Leeme*, 5, 1-6.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2001). *La Educación Musical en los Proyectos Curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿Es necesaria una Educación musical para todos? *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12, 1-5.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el aula de Música. *Leeme*, 13, 1-16.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.

Sabar, N. (2007). *The Experience of Reading: Exploring new ways of creating atmosphere and extreme emotions while reading*. Bezalel Academy of Art and Design.

<http://www.noadvoskin.com/PortfolioVersion2/PersonalProjects/demosBooklifier/images/booklifier.pdf> (consultado 14 de noviembre 2014).

Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Revista Liberabit*, 19(1), 133-141.

Samper, A. (2006). El rock en procesos de formación musical. *Revista La Tadeo*, 72, 191-198.

Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 29-41.

Samuelsson, I., Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. y Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-100.

Santos Martínez, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.

Sarkamo, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., Autti, T., Silvennoinen, H. M., Erkkilä J., Laine, M., Peretz, I. y Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain Therapy* 131, 866-876.

Schaie, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, 304-313.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514.

Schellenberg, E. G. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences, en McPherson, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford, Oxford University Press, pp. 111-134.

Scherer, K. R. y Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules, en Juslin, P. y Sloboda, J. A. [Eds.] *Music and emotion: Theory and research*. Oxford, Oxford University Press, pp. 361-392.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230.

Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. México: Ed. Porrúa, 1818.

Schubert, E. (2010). Continuous self-report methods, en Juslin, P. i Sloboda, J. A. [Eds.] *Music and emotion: Theory and research*. Oxford, Oxford University Pres, pp. 223-253.

Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Bogt, T. F. M. y Meeus, W. H. J. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107.

Skandland, M. (2011). Use of MP3 players as a doping resource. *Musica and arts in action*, 3(2), 15-33.

Skandland, M. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *Music, Health and Well-Being*, 8, 1-9.

Slevc, L. R. y Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, 17, 675-681.

Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *C&E: Cultura y Educación*, 19(1), 47-60.

Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. *Universidad de Barcelona, Docentes*, 1-9.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Soto, L. A. (2015). Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores. *Revistababar.com*.

Spencer, H. (1972). *Structure, function and evolution*. Londres: Nelson.

Stacey A. y Fuller, G. B. (2010). Effect of Music on Reading Comprehension of Junior High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 178-187.

Stanovich, K.E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in Child Development Behavior*, 24, 133-180.

Steenmeijer, M. (2005). Other lives: rock, memory and oblivion in postFranco fiction. Cambridge University Press. *Popular Music*, 24(2), 245-256.

Swanwick, K (1998). *Music, Mind and Education*. Londres: Universidad de Londres.

Tarrant, M., North, A. y Hargreaves, D. (2002). Youth identity and music. En R. MacDonald, D.J. Hargreaves and D. Miells (Eds.) *Musical identities* (pp.134-150). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Taub, G. y Lazarus, P. (2013). The Effects of Training In Timing And Rhythm On Reading Achievement. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(4), 343-350.

Tillmann, B. (2012). Music and Language Perception. Expectations, Structural Integration, and Cognitive Sequencing. *Topics in Cognitive Science*, 4, 568-584.

The Nation's Report Card (2012). Trends in Academic Progress. Reading 1972-2012. Mathematics 1973-2012. Institute of Education Sciences:US. Disponible en web:

<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2012/pdf/2013456.pdf>

Torija, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*, 30, 44-52.

Trainor, L. J. y Heinmiller, B. M. (1998). The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior & Development*, 21, 77-88.

Travancas, I. (2014). Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona. *Grafo Working papers*, 3. Disponible en web:

<http://www.raco.cat.sire.ub.edu/index.php/GRAFOwp/article/view/291003>

Unesco uis (2014). Education and literacy. Disponible en:

<http://www.uis.unesco.org>

Universitat de Barcelona. (2010). *Código de Buenas Prácticas en Investigación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Turvey, M. T. (1973). On Peripherals and central processes in vision. Interferences from an information-processing analysis of masking with patterned stimuli. *Psychological Review*, 80, 1-52.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 149-166.

Vázquez, M. (2010). «Aprender idiomas a través de la música. Escuchar

canciones en otras lenguas es un entretenido recurso para practicar las competencias

idiomáticas»[en línea]<www.consumer.es/web/es/educacion/otras_ formaciones/2010/10/31/196824.p hp>. [Consulta: 2 de mayo: 2014].

Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones». *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 2, 1-7.

Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13, 1-23.

Villaroya, A. (2014). Estudis i recerca sobre edició i hàbits lectors a Catalunya (2012-2013). *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 3, 58-70.

Disponible en web:

http://www.raco.cat/sire.ub.edu/index.php/AnuariObservatori/article/view/282_150

Vinent, M. y Gustems, J. (2014). Los conciertos didácticos en Barcelona y la educación musical. *Música y Educación*, 99, 34-49.

Vitoria, J. R. (2005). Desarrollo de aptitudes perceptivas auditivas en personas con necesidades educativas especiales. *Leeme, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 16, 1-20.

Wetter, O. E., Koerner, F. y Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance?. *Instructional Science*, 37(4), 365-374.

Wigfield, A. (1996). A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. *Instructional Resource*, 22, 1-24.

Zabaka, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Zatorre, R. J., Evans, A. C. y Meyer, E. (1994). Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch. *Journal of Neuroscience*, 14(4), 1908-1919.

ANEXOS

Anexo 1A: Cuadro resumen de los indicadores generales y específicos del cuestionario de hábitos lectores del MECD (2003)

Indicadores generales	Dimensiones o indicadores específicos	Preguntas del cuestionario adaptado (anexo 1)
A. Generales	Datos personales	Sin numeración, nombre, centro y grupo
B. Familia y hogar	No se recogen	No hay preguntas
C. Escuela	C.1 Actividades de fomento de la lectura en la escuela.	22 y 23
	C.2 Estrategias utilizadas por el profesor de Lengua y Literatura para animar a leer fuera del centro.	24
	C.3 Satisfacción con la escuela.	26
D. Biblioteca de aula y escuela	D.1 Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro.	26
	D.2 Frecuencia de utilización de la biblioteca de centro.	25
E. Hábitos lectores	E.1 Preferencia lectora	2, 16, 17 + 9 y 10
	E.2 Lectura en tiempo libre	4 y 5
	E.3 Tiempo de lectura	20 y 21
	E.4 Criterios para seleccionar los libros de lectura	7
	E.5 Procedencia de los libros no obligatorios que lee	11
	E.6 Biblioteca personal	8
	E.7 Actitud hacia la lectura	1,3,13 y 15
	E.8 Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro	12,18 y 19

	E.9 Aspectos relacionados con la lectura y la música	27,28,29,30 y 31
F. Otras actividades de tiempo libre	No se recogen	

Anexo 1B: Cuestionario sobre hábitos lectores y gustos musicales. Adaptado del MECD (2003) para el IES Pompeu Fabra de Martorell:

A continuación te vamos a hacer unas preguntas sobre ti y tu centro escolar en relación con la lectura. Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se pregunta. Recuerda que estos datos serán completamente confidenciales.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Nadie conocerá tus respuestas. Intenta no dejar ninguna cuestión sin contestar: son fáciles y tendrás tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla: para cada cuestión debes marcar en la casilla que corresponda con tu respuesta. Sólo hay cuatro preguntas al final del cuestionario en las que se pide que te expreses escribiendo brevemente.

¡Muchas gracias por tu colaboración! ☺

*Obligatorio

Datos Personales

Por favor, introduce tus datos personales.

Nombre *

Apellidos *

(ambos apellidos, si es posible)

Indica el grupo dentro de tu curso escolar *

Marca solo un óvalo.

1A

1B

1C

Cuestionario de Lectura y gustos musicales

Por favor, lee atentamente las siguientes preguntas y sus alternativas, antes de responder.

1. ¿Te gusta leer? *

Marca solo un óvalo.

Nada

Muy poco

Algo

Bastante

Mucho

2. ¿Cuánto lees de cada uno de los siguientes tipos de libros? *

Indica la frecuencia para cada una de las temáticas.

Marca solo un óvalo por fila.

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

2.1. Misterio/Espionaje

2.2. Románticos

2.3. Deporte/Salud

2.4. Aventuras

2.5. Ciencia-- ficción

2.6. Terror

2.7. Poesía

2.8. Historia/Política

2.9. Humor

2.10. Ciencia/Tecnología

2.11. Viajes, Naturaleza

2.12. Música

2.13. Literatura clásica

2.14. Biografías/Autobiografías

3. A continuación verás una serie de razones por las que es importante leer.

Ordena por orden de relevancia cada una respecto a las otras. *

La posición "1" (primer puesto) sería la más relevante de todas, y la posición "7" (último puesto) la menos relevante.

Marca solo un óvalo por fila.

1 2 3 4 5 6 7

3.1. Aprendo mucho

3.2. Me ayuda a imaginar cosas o situaciones

3.3. Me enseña a expresarme mejor

3.4. Me hace sentir bien

3.5. Aprendo lo que significan muchas palabras

3.6. Me hace progresar en los aprendizajes escolares

3.7. No es importante leer

4. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Alguna vez al trimestre

Alguna vez al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

Todos los días

5. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes? *

Marca solo un óvalo.

Ninguno

Uno

Dos

Tres

Cuatro

Más de cuatro

6. ¿Ahora lees más o menos que hace dos años? *

Marca solo un óvalo.

Mucho menos

Menos

Igual

Más

Mucho más

7. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes criterios para seleccionar los libros que lees? *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Frecuentemente

Muy frecuentemente

7.1. Recomendación de amistades

7.2. Recomendación de profesorado

7.3. Recomendación de la familia

7.4. Me los han regalado

7.5. Estaban en casa

7.6. Me atrae el tema

7.7. Me atrae el autor/a

7.8. Me atrae la portada

7.9. Moda o publicidad

8. ¿Cuántos libros tienes sin contar los de texto? *

(incluidos los de papel y digital)

Marca solo un óvalo.

Ninguno

De 1 a 10

De 11 a 25

De 26 a 50

Más de 50

9. ¿Con qué frecuencia realizas la lectura en los formatos digitales que se presentan?*

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Frecuentemente

Muy frecuentemente

9.1. Periódicos on--line

9.2. Noticias o artículos enlazados a muros de Facebook, Twitter, Google+, y otras redes sociales

9.3. Libros digitales (e--books)

9.4. Aplicaciones (APPs) literarias

9.5. Aplicaciones (APPs) de revistas

9.6. Blogs temáticos

9.7. Foros y chats públicos y/o privados

9.8. Enciclopedias libres en línea (wikis)

Si lees otro tipo de textos en formato digital que no aparecía en la pregunta anterior, indica cuál se trata y la frecuencia con que lo haces.

10. Si debes leer un texto que se encuentra disponible en formato papel y digital, ¿en qué soporte te gustaría más leerlo? *

Marca solo un óvalo.

En formato papel

En formato digital

Me resulta indiferente.

11. ¿De dónde proceden los libros que lees en tu tiempo libre? *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

11.1. De la biblioteca escolar

11.2. De otras bibliotecas

11.3. Me los prestan

11.4. "Son míos"

12. ¿Con qué frecuencia los siguientes aspectos contribuyen a que te gusten los libros que lees? *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

12.1. El argumento

12.2. El modo de estar escrito

12.3. Las o los protagonistas

12.4. Su fácil comprensión

12.5. La brevedad

13. ¿Finalizas los libros que comienzas? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Siempre

14. De los libros que no has acabado, ¿con qué frecuencia los motivos de la lista han sido la causa para no seguir leyéndolos? *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

14.1. No me gusta el argumento

14.2. No me gusta el estilo

14.3. Me aburro

14.4. No lo comprendo

14.5. Es demasiado largo

14.6. Tiene la letra pequeña

15. ¿Cuántos libros te has comprado con tu dinero en el último año? *

Marca solo un óvalo.

Ninguno

Uno

Dos

Tres

Cuatro

Más de cuatro

16. ¿Sueles leer cómics y tebeos en tu tiempo libre? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Alguna vez al trimestre

Alguna vez al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

Todos los días

17. ¿Sueles leer periódicos y revistas en tu tiempo libre? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Alguna vez al trimestre

Alguna vez al mes

Una o dos veces por semana

Casi todos los días

Todos los días

18. A continuación verás una serie de motivos por los cuales leer es importante.

Ordena los motivos según tu propio orden de relevancia, donde 1 es el más importante y 6 el que menos *

Marca solo un óvalo por fila.

1 2 3 4 5 6

18.1. Porque me gusta

18.2. Para completar trabajos de clase

18.3. Porque me obligan

18.4. Para aprender

18.5. Para no aburrirme

18.6. No me gusta mucho leer

19. ¿Cuántos periódicos o revistas te compras con tu dinero de forma habitual?

*

Marca solo un óvalo.

Ninguno

Uno

Dos

Tres

Cuatro

Más de cuatro

20. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer... *

Marca solo un óvalo por fila.

Menos de una hora

de 1 a 3 h.

de 4 a 6

de 7 a 9

más de 10 horas

20.1. libros para clase?

20.2. libros que lees porque quieres?

20.3. cómics y tebeos?

20.4. periódicos y revistas?

21. ¿Cuánto lees... *

Marca solo un óvalo por fila.

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

21.1. los días a diario?

21.2. los fines de semana?

21.3. en vacaciones?

22. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu centro escolar? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Bastantes veces

Muchas veces

23. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Casi siempre

Siempre

24. ¿Con qué frecuencia han utilizado y utilizan tus profesores y profesoras de Lengua y Literatura las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre? *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Frecuentemente

Muy frecuentemente

24.1. Recomendar el uso de bibliotecas

24.2. Fomentar el intercambio de libros

24.3. Recomendar películas relacionadas con obras literarias

24.4. Comentar lecturas realizadas

24.5. Recomendar programas de TV relacionados con libros

24.6. Organizar debates sobre libros

24.7. Realizar presentaciones de obras

24.8. Comentar artículos de prensa

24.9. Mirar películas basadas en textos literarios

¿Existen otras actividades que no se encuentran en la lista y que quisieras destacar?

25. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca para... *

Marca solo un óvalo por fila.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Frecuentemente

Muy frecuentemente

25.1. Sacar libros para trabajo de clase.

25.2. Sacar libros para lectura por placer.

25.3. Consultar libros.

25.4. Estudiar.

26. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes informaciones:*

Marca solo un óvalo por fila.

Totalmente en desacuerdo

Bastante en desacuerdo

Ni acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

26.1. Me gusta leer

26.2. Leo mucho

26.3. Mis profesores/as me animan a leer

26.4. Me gustaría leer más

26.5. Me gusta leer escuchando música

26.6. Sé qué libros hay en la biblioteca del centro

26.7. en la biblioteca del centro encuentro los libros que me interesan

26.8. Dispongo de ayuda para utilizar la biblioteca

26.9. En general, me gustan mis profesores/as

26.10. Me encuentro bien con mis compañeros/as de clase

26.11. Estoy satisfecho/a con el centro

27. ¿Te gusta escuchar música cuando realizas actividades diferentes a la lectura? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Siempre

28. Cuando lees en casa, ¿escuchas música? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Siempre

29. Si escuchas música cuando lees, indica en qué momento

Marca solo un óvalo.

Antes de leer

Mientras lees

Después de la lectura

Nunca

30. Si escuchas música mientras lees, elige qué tipo de música prefieres. *

Marca solo un óvalo.

Clásica

Jazz

Electrónica

Rap/hip hop

Rock

Pop

Flamenco

No escucho música cuando leo

31. ¿Crees que la música te ayuda a concentrarte mejor cuando lees? *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Casi nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Siempre

Preguntas de desarrollo

32. ¿Qué libro(s) leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algún título o autor(a) en particular? en general, ¿lo que leíste fue para entretenerte?

33. ¿Quién es tu autor(a) favorito(a) cuya forma de escribir te atrae más? En particular, ¿qué es lo que más te gusta de la obra de estos autores? Si no tienes favoritos en particular, simplemente pon "ninguno".

34. En general, cuando piensas en ti mismo como lector, ¿cuánta diversión asocias con la lectura? (Nada, poca, regular, bastante, mucha) ¿por qué motivo?

35. ¿Crees que lees rápido? ¿Por qué lo crees así?

Anexo 2: Cuestionario tras la experiencia realizada:

Nombre y apellidos:

Fecha:

Grupo:

Lectura realizada:

Música escuchada:

1. La música utilizada, ¿te ha parecido adecuada a la lectura?

Nada un poco bastante mucho

2. ¿Te ha ayudado a concentrarte mejor?

Nada un poco bastante mucho

3. ¿Si tuvieras que elegir, subraya qué tipo de música elegirías para **concentrarte** mejor en tu lectura?

Violín y otros instrumentos varios instrumentos

instrumentos de viento piano

vocal (voz humana) guitarra

4. Señala cuál de estas emociones has sentido mientras escuchabas la música durante tu lectura del libro:

Contento

motivado

triste

aburrido

indiferente

Anexo 3: La experiencia de leer escuchando músicas diversas. Cuestionario realizado al final de todo el proceso:

1. ¿Qué es lo que más te ha sorprendido de esta experiencia?

La música escuchada

La sensación de leer

Leer en clase de música

2. ¿Tienes por costumbre realizar dicha experiencia de leer escuchando, en casa?

A veces

Nunca

Siempre

1. ¿Consideras que, de realizar la lectura en casa con música, la concentración mejoraría?

Nada

Un poco

Bastante

Mucho

2. ¿Crees que hay ciertas músicas que favorecen la concentración?

Si

No

4. ¿Consideras que escuchar música y leer un libro tienen cosas en común?

Nada

Un poco

Bastante

Mucho

5. ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia?

Escuchar música

Leer

Las dos cosas

Nada

6. ¿Volverías a repetirla, si pudieras?

Nunca

Alguna vez

Siempre

7. ¿Te ha sorprendido alguna o algunas de las músicas escuchadas?

Nada

Un poco

Bastante

Mucho

8. ¿Cuál te ha parecido más apropiada de todas las escuchadas?

Instrumental

Vocal

9. ¿Cuál es tu sensación, en general, al final de esta experiencia?

Útil

Entretenida

Agradable

Desagradable

10. ¿Piensas que te ha servido para relajarte y estar más tranquilo a la hora de leer?

Nada

Un poco

Bastante

Mucho

Anexo 4: Observaciones en el aula durante la experiencia.

Los efectos de la música: observaciones en el aula:

A continuación transcribimos las anotaciones diarias realizadas durante la primera serie de nueve semanas hasta el mes de marzo:

<u>SEMANA 1</u>
<u>11 Enero</u>
No estamos cuantificando faltas de ortografía ni nivel de comprensión lectora.
¿Cómo se cuantifican las emociones?; difícil tarea, por lo que nosotros tendremos que aproximarnos lo máximo posible teniendo en cuenta la dificultad de expresar con números las emociones.
<u>Día 13 enero 2016 (1º A), 15 enero (1º B)</u>
PIANO
Claro de luna, Beethoven
Arabesque, Debussy
Gymnopedie no 1, Erik Satie
Hemos decidido empezar estas sesiones de lectura con estas tres piezas de música en las que destaca el piano como instrumento solista y que, por sus características musicales, consideramos que son suficientemente relajantes como para empezar con esta iniciativa e ir viendo cuales son las primeras reacciones de nuestros alumnos .
SENSACIONES:
Que la profesora de música explique a sus alumnos de 1º de ESO que, leerán en su clase 20 o 30 minutos ha sorprendido a algunos. De entrada, algunos comentan:
“es imposible que yo me concentre escuchando música”; curiosamente, uno de estos alumnos toca el piano...

<p>Primero hay que detallar bien la actividad y esperar a que se calmen, y poner la música con la intensidad adecuada. No es fácil, nos consta que la línea, el linder de intensidad es subjetivo, aunque ellos no lo sepan. La intensidad es importantísima para el modo de recibir la música...</p>
<p>Por fin comienza el <i>Claro de luna</i> de Beethoven, y poco a poco se van calmando...</p>
<p>Después la Arabesque de Debussy; y cuando finaliza la gymnopedie nº 1 de Satie, vemos que están bastante concentrados. Cuando les digo que ya vamos a finalizar la actividad, la mayoría pide continuar...Veamos las respuestas:</p>
<p>De 31 alumnos, 11 traen "El príncip de la boira", que están acabando de leer en la materia de lengua catalana; el resto trae una amplia diversidad de títulos en castellano, teniendo en cuenta que la profesora de lengua castellana ofrece una amplia oferta de libros a elegir entre los alumnos: un "Harry Potter", varios "Manolito Gafotas", otros "Déjame solo Joe", bastantes "Dos muertos y pico", algún "Mortadelo y Filemón", "Diario de Grec" y algunos "Canciones para Paula".</p>
<p>Veamos las respuestas:</p>
<p>1. A 20 alumnos, la música les parece bastante o muy adecuada, a 6 nada adecuada y al resto un poco adecuada.</p>
<p>2. En cuanto al nivel de concentración alcanzado, 12 afirman haberse concentrado bastante o mucho, 9 un poco y el resto nada.</p>
<p>3. En cuanto a las emociones, 4 se manifiestan aburridos, 5 indiferentes, 8 motivados, dos tristes y 11 contentos. En ningún caso observamos que la motivación u otra sensación tenga relación alguna con los libros escogidos para la lectura.</p>
<p><u>15 enero, 1º B:</u></p>
<p>Primeras dificultades resueltas gracias a la colaboración de la compañera de catalán Montse Barrieras, quien me proporciona 9 libros de su departamento, para 9 alumnos que no han traído el libro de lectura. Tendremos que ir acostumbrándonos a la actividad.</p>
<p>Una vez solucionado el problema comenzamos: buena disposición y apariencia de concentración, excepto dos alumnas que observamos, no leen a pesar de las apariencias.</p>
<p>La variedad de las lecturas es grande: 18 en castellano, el resto en catalán, teniendo en cuenta que hemos ofrecido 9 en catalán.</p>

A 18 les parece bastante o muy adecuada la música escogida; a 12, un poco; solamente a 1, nada.
En cuanto a la concentración, 10 manifiestan concentrarse mucho o bastante, 12 un poco y 9 nada.
En cuanto a emociones, 8 se muestran aburridos, 5 tristes, 2 contentos, 7 motivados y 9 indiferentes.
<u>SEMANA 2</u>
Cambiamos de música para comprobar diferentes timbres y otras posibles reacciones.
Seleccionamos música barroca, primero instrumental y lenta y después una sonata de violín y piano con más contrastes:
Concierto en ReM: Stradella
Largo (Serse): Haendel.
Sonata para violín y piano num 4 (Menuhin): J.S.Bach.
<u>20 Enero: hora: 12,45, 1º A</u>
En general, actividad realizada con dificultades debido al nerviosismo en la clase previo. Esperamos, pero cuesta comenzar en silencio...
Deducimos por las respuestas que nos dan, que se han concentrado mejor con la jornada anterior del piano. Dos alumnos tienen que ir al lavabo, lo cual dificulta el objetivo de la concentración; 5 o 6 no están por la lectura. A pesar de todo, proseguimos con la actividad.
Actitud negativa de Marcos Hurtado, Jordi Belmonte y Javi Presencia (Éste último alcanza a concentrarse algo en medio de la música...)
En cuanto a las preguntas, 13 consideran q la música es muy o bastante adecuada; 8 un poco adecuada y 7 nada adecuada.
En concentración, nadie afirma concentrarse mucho; 7 se concentran bastante, 14 un poco, y 7 nada.
De las ofertas musicales, 12 prefieren el piano, 7 música vocal 3 varios instrumentos y

4 violín y piano (es lo q han escuchado hoy).
10 se manifiestan contentos, 8 motivados, 5 indiferentes y 4 aburridos. Las respuestas a la pregunta 4 contrastan con la menor concentración hacia la lectura manifestada con respecto al miércoles anterior.
CAMBIO DE ESTRATEGIA: MIÉRCOLES QUE VIENE HAREMOS PRIMERO CLASE PRÁCTICA CON LA FLAUTA Y DESPUÉS LECTURA.
<u>22 enero, 1º B:</u>
1. 13 consideran la música bastante o muy adecuada; 10 un poco adecuada; 6 nada adecuada
2. Concentración: 10 bastante o mucho; 9 nada y 10 un poco.
3. Instrumentos que prefieren : 6 piano; 8 violín; 7 vocal; varios instrumentos 5 y 3 guitarra
4. Emociones: 12 indiferentes; 7 motivados; 6 aburridos y 4 contentos.
Buenas sensaciones, en general.
<u>SEMANA 3</u>
<u>27 Enero , 1º A:</u>
Cambiamos de estilo radicalmente, y elegimos música jazz con el saxo como protagonista, muy suave.
Música: <i>Rosita</i> (Dupont)/ <i>My song</i> (Jan Garbarek)
Decimos escoger esta música porque en esta primera semana nos interesa explorar todo tipo de estilos y diferentes instrumentos y timbres para no crear prejuicios en nuestros alumnos. En una segunda ronda de audiciones podremos ir viendo con más detalle las elecciones que hacen los alumnos a la hora de leer...
Complicado encontrar el silencio en esta clase. Yasin excluido de la actividad por falta de concentración...
1. 13 consideran la música bastante o muy adecuada; 7 nada y 8 un poco.
2. 11 se concentran bastante o mucho; 5 nada y 12 un poco.
3. En cuanto a instrumentos, 16 eligen piano; 5 otros instrumentos o violin y piano, 4 vocal.
4. 19 se muestran contentos o motivados; 5 indiferentes y 4 aburridos.
<u>29 Enero, 1º B:</u>

Muy buena sintonía...
Es evidente que con este grupo todo es más fácil, o al menos buscar esos momentos de quietud y tranquilidad para intentar nuestros objetivos...
1. De 28 Solo a 8 alumnos les parece la música bastante o muy adecuada; a 10 nada adecuada y a 10 un poco adecuada.
2. 6 alumnos se concentran bastante, solo 1 mucho; 12 no se concentran nada y 9 un poco.
3. 5 eligen piano; 2 guitarra; 12 varios instrumentos y 7 música vocal.3 no responden.
4. En cuanto a emociones, 8 se muestran aburridos; 14 indiferentes; dos motivados y 3 contentos.
<u>SEMANA 4</u>
<u>1 Febrero</u>
<u>3 Febrero, 12,45-13,45:</u>
Charlie Puth: One call away
Adam Levine: Locked away
Charlie Puth: Marvin Gaye
Rachel: Stand by
Semana de carnaval; hemos cambiado radicalmente de estilo, canciones que suelen escuchar ellos aunque seleccionadas por mí. A ver qué ocurre con la música vocal que, además es de su agrado...
1ªA:
A 17 alumnos les parece la música bastante o muy adecuada; cabe destacar el de francesc pascual, que primero dice nada y luego tacha Y dice mucho...10 dicen q poco o nada.
En cuanto a la concentración, 12 se concentran bastante o mucho; 15 un poco o nada...
Pregunta 3. 18 eligen música vocal para concentrarse (no concuerda con lo q he visto en clase, estaban más pendientes de la música que de la lectura); 7 contestan piano u otros instrumentos; y otros no contestan...

En cuanto a emociones 25 se muestran contentos y motivados; uno indiferente y el resto no contesta... obviamente es una motivación centrada exclusivamente en la música.
1º B:
Es carnaval, semana especial...por eso hemos escogido canciones de su gusto, quizás poco adecuadas para la concentración, y que algunos de ellos incluso las tararean mientras las escuchan. Han faltado muchos alumnos a clase debido a la celebración del carnaval...
1. A 17 la música no les ha parecido nada o poco adecuada; a 5 muy adecuada (curiosamente alumnos-as que, en los que yo misma he observado una absoluta ausencia de concentración.
2. 15 dicen no concentrarse nada y 3 mucho o bastante.
3. Instrumentos que escogerían: 3 guitarra; 3 piano 5 varios instrumentos; 3 violín y otros instrumentos, y 6 vocal.
4. 10 se muestran motivados o contentos, y 11 indiferentes.
<u>SEMANA 5</u>
<u>10 Febrero 1ºA</u>
2n mov. con concierto arpa y flauta, y orquesta (W.A.Mozart)
Concierto oboe y orquesta (Alessandro Marcello)
Cambiamos de timbres y estilos...destacando hoy éstos, comenzando por un fragmento de Mozart que nos parece muy adecuado porque es muy relajante, en este caso combinado con el arpa y la cuerda de la orquesta...siguiendo con el sonido del oboe...
1. a 9 les parece poco adecuada la lectura; a 6 nada y a 13 bastante o muy adecuada.
2. 5 se concentran bastante, 3 mucho, 7 un poco y 12 nada.
3. un alumno dice que no elegiría ninguna música para concentrarse; 2 guitarra; 2 violín y otros instrumentos; 4 piano y 17 escogerían música vocal.
4. 1 alumno se siente triste; 2 indiferentes; 11 aburridos y 12 contentos o motivado
12 FEB

1ºB
1. A 5 les parece bastante adecuada, solo a 1 mucho; a 9 un poco adecuada y 15 nada.
2. en concentración; 4 se concentran bastante, 2 mucho, 7 un poco, 16 nada.
3. 8 escogen piano; 3 guitarra; 7 música vocal y 9 varios instrumentos.
4. 1 se siente triste; 9 aburridos; 5 motivados o contentos y 15 indiferentes.
<u>SEMANA 6</u>
15 FEB LUNES
1º A
1. 14 nada adecuada/ 7 un poco adecuada/ 6 bastante
2. Concentración: 9 nada/ 15 un poco/ 3 bastante
3. Música: 15 vocal/5 piano/ 5 otros instrumentos/ dos nada
4. Emoción: 9 indiferentes/10 aburridos/8 contentos o motivados
La sensación es de que les cuesta muchísimo concentrarse...
1ºB Faltan bastantes alumnos
<u>SEMANA 7</u>
Romance piano y orquesta
(W.A. Mozart)
Sinfonía Júpiter (Mozart)
Trío London
(J. Haydn)
26 febrero:1º B
4 alumnos que no leen nada (siempre son los mismos alumnos): Natalia Vialcanet , Irina, Nuria Torres, Alex Gracia (enfermo), Gerard Valenzuela y Aaron Santiago.
29 febrero:1ºA
Observo una enorme concentración en los alumnos
<u>SEMANA 8</u>
2 marzo: 1ºA

MÚSICA: vocal:
"Hope there's someone"
"Heroes"
"Strange is the man"
"Nature boy"
Como es habitual, la clase es un caos y habrá que esperar unos minutos para que se calmen. Es una clase muy complicada. Sorprendentemente la música logra hacerlos callar y leer en silencio, algo muy difícil en una clase de estas características...
4 marzo:
Hay alumnos que jamás leen: Irina nunca, Alexia, a veces. Pablo Aguilera se desconcentra muchísimo. No dejo pasar a Natalia Vialcanet porque llega tardísimo.
La actitud, en el resto, es muy positiva ante la actividad...
<u>SEMANA 9:</u>
LUNES, 7 MARZO: 1º A
La sensación es de que hay mucha tranquilidad, recepción y concentración...
VIERNES, 11 MARZO: 1º B
A algunos alumnos les cuesta mucho concentrarse pero el resto están bastante concentrados. Como siempre Irina, Gerard V, Alex Gracia, no se concentran. Irina, simplemente, no lee nunca...
Por otro lado, es complicado porque se oye mucho ruido en la clase de al lado (los alumnos de 2n de Bachillerato ya han acabado los exámenes del segundo trimestre.

