

# 3

## ADOLESCENCIA Y MÚSICA

Yo quiero hacer lo que no puedo hacer,  
volver a casa después de las diez,  
tener novios sin parar, aunque no me deje papá.

Apto para todas las edades,  
ni beber, ni conducir, ini tanto maquillaje!  
Quien inventó esas leyes para un adolescente,  
que solo se quiere divertir.

Poder SER MAYOR, saltarme el control,  
borrar tu sermón, vivir mi propio error,  
para elegir por donde ir (...)  
(Lara)

### 1. *Introducción*

Lara (2007)<sup>1</sup> es una cantante de 16 años que compone sus propias canciones. El 28 de agosto de 2007 publicaba su primer álbum en donde se incluía como primer single el tema *Ser mayor*, al que pertenece el texto anterior. La letra es inconformista y rebelde, y refleja las inquietudes y contradicciones de muchos jóvenes de edades similares a las de esta cantante. Pero lógicamente, Lara no es la primera en utilizar este tipo de argumentos en una canción. El pop/rock está plagado de textos de inconformismo y rebeldía, algunos tan clásicos como *Papa don't preach* (Papá no me sermonees) de Madonna (1986)<sup>2</sup>, o la canción *Another brick in the wall* de Pink Floyd (1979)<sup>3</sup> que contiene frases como *We don't need no education* (no necesitamos la educación).

Sin lugar a dudas, la música ocupa un lugar muy importante en la vida del adolescente. En algunos casos, como el ejemplo anterior, puede tener la función de poner voz a los sentimientos y problemas de muchos adolescentes, que por la edad de la cantante fácilmente empatizarán con ella. Pero dadas las características biológicas, psicológicas y sociales que

<sup>1</sup> Lara (2007). *Ser mayor*. En *Cambiar el mundo* [CD]. Madrid: Globomedia.

<sup>2</sup> Madonna (1984). *Papa don't preach*. En *True blue* [LP]. USA: Warner Records.

<sup>3</sup> Pink Floyd (1979). *Another brick in the wall*. En *The Wall* [LP]. USA: Harvest Records.

rodean la adolescencia, la música va a desempeñar otras muchas funciones.

A lo largo de este capítulo vamos a abordar el tema de la adolescencia desde diferentes perspectivas. En primer lugar mostraremos brevemente cuáles son los principales cambios que a nivel biológico, cognitivo y psicosocial tienen lugar durante esta etapa. Si bien este no es un trabajo sobre psicología, biología o sociología, haremos pequeñas incursiones en estas disciplinas, puesto que el objetivo es conocer mejor el momento vital que atraviesan los adolescentes. Todo ello nos permitirá llegar a una mejor comprensión sobre el lugar que ocupa la música en sus vidas, y el motivo por el que es tan importante.

En la segunda parte de este capítulo abordaremos específicamente la música durante la adolescencia, partiendo del momento de desarrollo musical que corresponde a esta etapa, para finalmente, abordar las funciones que desempeña la música en su vida cotidiana. Este último punto será desarrollado desde una perspectiva práctica en el capítulo 8 de este trabajo.

## 1. Contexto teórico: Definición y teorías sobre adolescencia

Procedente del latín, el término *adolescencia* designa la época de la vida que discurre entre la infancia y la juventud. La adolescencia es el período de transición biológica, cognitiva y psicosocial que va desde la niñez hasta la edad adulta (Berger, 2004)<sup>4</sup>. Generalmente, esta etapa comienza entre los once o doce años y puede prolongarse hasta el final de la segunda década de la vida.

A menudo suele considerarse este momento de la vida como una etapa de transición, y a ello han contribuido tanto las circunstancias históricas, como la visión de diferentes psicólogos y educadores como Blos (1979)<sup>5</sup>, o Erikson (1968)<sup>6</sup>, quien dio a esta etapa el apelativo de “moratoria social” explicando que es el momento en el que los miembros jóvenes de la sociedad atraviesan una época de preparación para ejercer sus roles de adulto. Para el autor, durante esta etapa el individuo deja de ser un niño, pero todavía no ostenta el estatus de adulto.

Históricamente la denominación de adolescencia para una etapa de la vida aparecía ya en la Antigüedad y designaba las edades comprendidas entre los catorce y los veintiún años. A lo largo de la Edad Media, la adolescencia quedó comprendida dentro de la juventud, concretamente como etapa intermedia entre la infancia y la edad adulta, y así continuó hasta el siglo XIX. Además, durante la Edad Media la cronología de la edad adulta estaba determinada por una serie de cambios sociales y económicos. De este modo, un joven se convertía en adulto desde el momento en que entraba dentro del sistema productivo y creaba una familia.

Durante la Edad Moderna y hasta el siglo XIX, la juventud designaba una etapa de transición que iba entre el momento en el que al niño se le emancipaba del núcleo familiar hasta que creaba uno propio. Aunque con serias diferencias con respecto a nuestra concepción actual, se consideraba esta etapa como un momento de aprendizaje y de transición. En esta época, era habitual que los jóvenes fueran utilizados como mano de obra en el núcleo familiar, o comenzaran a trabajar como aprendices y criados para aprender un oficio.

Hasta el siglo XIX era frecuente que los niños se incorporaran al trabajo desde muy temprana edad, siendo muy pocos los que conseguían estudiar o prepararse para un trabajo hasta los diez o los doce años. Con la llegada de la revolución industrial, la capacitación y especialización empezaron a ser cada vez más necesarias para la incorporación al mundo laboral. Primero fueron los hijos de las clases más adineradas y clases medias, y después este interés por la formación llegó también a los hijos de los obreros.

Por otra parte, con el desarrollo de la investigación en el campo de la psicología a lo largo del siglo XIX el concepto de adolescencia pasó a tomar una mayor relevancia. Además, a lo largo del siglo XX empezó a introducirse en el sistema educativo la escolarización obligatoria,

<sup>4</sup> Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, p. 431

<sup>5</sup> Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage: Developmental Issues*. New York: International University Press. (Traducción española: *La transición adolescente*, Madrid: Amorrortu, 2003).

<sup>6</sup> Erikson, E. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton, p. 128.

que en la mayoría de los países occidentales está actualmente en torno a los 16 años. Con esta nueva escolarización, los jóvenes no abandonarán el sistema educativo hasta mucho más tarde, sobre todo en función de la especialización que deseen adquirir. Con todo esto, la edad de incorporación al mundo laboral y al mundo adulto se ha retrasado, y la adolescencia se ha consolidado como una época de la vida más prolongada de lo que nunca había sido. Por ello, la adolescencia que hoy conocemos, como un momento en el que los jóvenes están en una etapa de formación, con dependencia de sus progenitores, con un estilo propio de vida, moda, valores, que ni pertenecen a la niñez ni a la edad adulta, es producto del siglo XX. En este sentido, es algo cada vez más asumido que la adolescencia es una época que ha ido ensanchando progresivamente sus límites cronológicos, de modo que su edad de comienzo es cada vez más temprana y su momento final se retrasa hasta una edad más avanzada.

Cuando hablamos de adolescencia debemos distinguir al menos tres vertientes. La primera de ellas es la física, que va acompañada de cambios físicos y fisiológicos, y que tienen como fin la transformación del cuerpo infantil en adulto. Solemos referirnos también a esta etapa como pubertad. La segunda es la vertiente cognitiva, que se refiere a los cambios en los procesos del pensamiento adolescente. Por último, la tercera y más interesante para nuestro trabajo es la faceta psicosocial, caracterizada por la relación del adolescente con su familia, amigos y con la sociedad.

Lógicamente, los cambios físicos relacionados con la adolescencia se producen en todas las culturas, sin embargo, la perspectiva psicológica y sociológica puede ser diferente. De hecho, como recuerda Barfield (2001)<sup>7</sup> la adolescencia es una etapa de la vida reconocida en muchas, pero no en todas, las culturas. En algunos pueblos de la Antigüedad o en ciertas culturas con una menor sofisticación técnica, la adolescencia o la juventud ni siquiera contempla, de modo que el niño pasa a ser adulto sin transición, o a veces a través de un rito de paso.

Los ritos de paso son celebraciones o ceremonias a través de los que el individuo pasa de una posición a otra. Fueron analizados por primera vez por Gennep (1986)<sup>8</sup>, quien les dio su nombre. Gennep explica que los ritos de paso de la adolescencia tienen una connotación sexual, en tanto que señalan que el individuo se convierte en hombre o mujer, o que tiene la aptitud para serlo, separándose así de la infancia. Sin embargo, el autor afirma que estos ritos de paso no siempre coinciden necesariamente con la pubertad, y que cada cultura establece el momento de transición. En este sentido, Gennep menciona algunas culturas, por ejemplo la de los *hotentotes*, quienes permanecen en la sociedad infantil hasta los dieciocho años, o los *elima*, que celebran su primera ceremonia cuando el niño tiene cinco años, o los *indios thomson*, quienes la inician cuando han soñado con una flecha, una canoa o una mujer.

En el mundo occidental, algunas religiones también celebran ritos de paso al comienzo de la adolescencia. Por ejemplo, el pueblo judío celebra el rito de paso conocido como *bar mitzvah* cuando los varones tienen trece años. El pasaje de esta celebración en donde se dice "Hoy ya eres un hombre", refleja la antigua ley hebrea que no reconoce una etapa intermedia entre la niñez y la edad adulta. Según esta ley, a partir de los trece años el individuo es adulto, y por tanto debe asumir sus obligaciones, que hasta ese momento habían sido responsabilidad de sus progenitores.

En otras culturas actuales también hay diferentes celebraciones que marcan el inicio de una nueva etapa. Por ejemplo, en algunos países del centro y sur de América está muy arraigada la celebración de una fiesta cuando la chica cumple los quince años. Su origen parece estar en las culturas precolombinas, y con diferentes modificaciones se ha mantenido hasta nuestros días. Esta fiesta se concibe como un símbolo del paso de niña a adulta.

"La fiesta del cumpleaños de 15 es la celebración de la ilusión. La niña a los 15 años pasó a mujer y la sociedad festeja su frescura, su belleza y la promesa de esposa y madre que lleva en sí. Es su tutor quien la lleva de la mano a la fiesta aprobando su ingreso a este nuevo mundo de relaciones"<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Barfield, T. (2001). Diccionario de antropología. Barcelona: Bellaterra, p. 25.

<sup>8</sup> Gennep, A. (1986). Los ritos de paso. Madrid: Taurus.

<sup>9</sup> Fiestas de quince años. Consultado el 20 de julio de 2007 en: <http://www.fiestasinolvidables.com/fiesta.asp?Fiesta='15-a%Flos':-Fiestas-de-15-A%Flos'&idf=101&idl=&idn=&p=&r>

En la cultura occidental son cada vez menos frecuentes las celebraciones que marcan el paso de la niñez a la edad adulta. No obstante, para autores como Berger (2004)<sup>10</sup>, actos sociales como la graduación al final de la formación académica podrían asociarse a elementos de este ritual.

Lógicamente, adolescentes existen en todas las culturas, si bien siempre son percibidos como tales. Por ello, una de las primeras tareas es definir quién es adolescente en nuestra cultura.

## 1.1. Desarrollo biológico

### 1.1.1. Teorías biológicas

Uno de los primeros estudios científicos sobre la adolescencia fue llevado a cabo en 1904 por Hall (1904)<sup>11</sup>, quien para muchos se puede considerar el padre de la psicología de la adolescencia. Hall fue el primero en investigar sobre esta etapa de la vida desde una perspectiva científica y definió la adolescencia con un concepto procedente de la literatura romántica alemana, el *sturm und drang* (tormenta e ímpetu).

Para Hall los cambios físicos que tenían lugar durante la adolescencia repercutían en su conducta, personalidad y adaptación. Fuertemente influenciado por Darwin, Hall tenía una visión evolucionista de la vida humana, asociando cada etapa con una época en la historia de la humanidad. Bajo su punto de vista, la adolescencia representaba el comienzo de la civilización, es decir el momento de tensión entre los deseos del hombre primitivo y la influencia la sociedad civilizada.

Para este científico, la adolescencia es un momento de turbulencia y sentimientos contradictorios (Hall, 1904, citado en Montero, 2006)<sup>12</sup>:

“La alegría exuberante, las risas y la euforia ceden lugar a la disforia, la llobreguez depresiva y la melancolía. El egoísmo, la indiferencia y la presunción son tan característicos de este periodo de la vida como el apocamiento, el sentimiento de humillación y la timidez. (...) El adolescente desea la soledad y el aislamiento, pero, al mismo tiempo, se encuentra integrando grandes grupos y amistades. Nunca sus compañeros ejercen tan grande influencia sobre él. Por momentos, el adolescente exhibirá una sensibilidad y ternura exquisitas; en otros, dureza y crueldad (p. 16)”.

Gesell (1956) fue un estudioso de la obra de Hall. Desarrolló la mayor parte de sus investigaciones en la clínica de Desarrollo Infantil de Yale y en el Instituto Gesell de Desarrollo Infantil. La teoría sobre la adolescencia de Gesell, recogida en el tercer volumen de su trilogía<sup>13</sup>, también tiene una orientación biológica, y sugiere que la maduración está determinada por la biología y la herencia genética, que condicionan el orden de aparición de los rasgos conductuales.

A diferencia de Hall, para Gesell la adolescencia no era una etapa turbulenta, sino un proceso ordenado de maduración sujeto a leyes biológicas. Gesell concedía una especial importancia a la edad cronológica y consideraba que la adolescencia se prolongaba entre los once y los veinticuatro años. Para él, esta etapa estaría dividida en dos fases, siendo en la primera, que abarcaba entre los once y los dieciséis años, cuando se producían los cambios más importantes. A la segunda etapa la llamaba aculturación, por considerar que en ella intervenían factores ambientales determinantes para la conducta.

Similares argumentos fueron desarrollados también por el psicoanálisis, aunque no por Sigmund Freud, quien no le concedió demasiada importancia a la adolescencia, entendiendo que los traumas de esta época de la vida eran una prolongación de los de la niñez. Fueron más

<sup>10</sup> Berger, K. (2004), op. cit., p. 439.

<sup>11</sup> Hall, S. (1904). *Adolescence, Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Educations*, New York: Appleton.

<sup>12</sup> Montero, (2006). *Seriales, adolescentes y estereotipos. Lectura crítica de "Al salir de clase"*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, p.16.

<sup>13</sup> Gesell, A. & Ames, L. B. (1956). *Youth: The years from ten to sixteen*. New York: Harper and Row.

bien otros psicoanalistas como su hija Anna Freud (1958)<sup>14</sup> o más recientemente Bloch (1995)<sup>15</sup> quienes le prestaron una especial atención. En esta línea, Bloch reforzó la idea de trauma adolescente y describió esta época como la de la segunda individualización, completando así el proceso que había comenzado con el nacimiento<sup>16</sup>.

### 1.1.2. El desarrollo físico

La primera acepción de adolescencia corresponde a los cambios físicos propios de la pubertad. Del latín *pubertas* se considera que esta etapa suele comenzar en torno a los once ó doce años. A esta edad comienzan a darse los primeros cambios visibles de la pubertad, que suelen terminar en torno a los dieciocho ó diecinueve años.

Sin embargo, investigaciones recientes revelan que los cambios propios de la pubertad se producen en nuestra época con una edad más precoz a la de momentos históricos anteriores. En concreto, en Europa y Estados Unidos se ha podido comprobar que la edad de la pubertad ha descendido hasta en tres meses con respecto al siglo XIX y la mayor parte del siglo XX, si bien se considera que la edad alcanzada es estable y no tiene una tendencia descendente (Rodríguez-Tomé, 2003)<sup>17</sup>. Los motivos expuestos para esta anticipación tienen que ver principalmente con el desarrollo económico, que lógicamente se traduce en una mejora en las condiciones de vida y sobre todo en una alimentación más rica y variada.

Los efectos de las mejoras en las condiciones de vida en la cronología de la pubertad ya fueron observados en el siglo XVIII por Buffon en su texto de *Historia natural* (citado en Rodríguez-Tomé, 2003):

“La edad de la pubertad parece depender de la temperatura, del clima y de la calidad de los alimentos; en las ciudades y entre las gentes de las clases acomodadas, los niños acostumbrados a comidas suculentas y abundantes llegan a la pubertad más temprano, mientras que , en el campo, los niños de los medios pobres entran en la pubertad dos o tres años más tarde porque están mal alimentados y son más pequeños” (p.106).

La llegada de la adolescencia está acompañada de una serie de cambios físicos. El cambio más importante es el desarrollo puberal, que tiene por objeto transformar el cuerpo del niño en un adulto. Este proceso es universal y forma parte de la genética humana.

Como consecuencia de estas transformaciones, solemos considerar que la adolescencia comienza a los once o doce años, que es el momento en el que aparecen los primeros signos visibles de la pubertad. Suele considerarse que el final está hacia los dieciocho o diecinueve años, en tanto que los cambios biológicos, psicológicos y psicosociales ya han tenido lugar.

Una de las características más importantes en el desarrollo de la adolescencia es la diferenciación física cada vez más evidente entre el cuerpo de un chico y una chica. Concretamente, los primeros signos o indicios del comienzo de la pubertad son prácticamente imperceptibles y se producen en torno a un año antes de que se manifiesten los caracteres secundarios. Estos cambios son desencadenados por una secuencia de producción de hormonas, y desde el plano fisiológico, el hecho más importante que se produce durante la adolescencia es el desarrollo y maduración del aparato reproductor en ambos sexos.

Rodríguez-Tomé (2003)<sup>18</sup> explica que los signos que señalan el comienzo de la pubertad aparecen en un 95% de los casos entre los ocho y los trece años en la niñas, y entre los nueve y los catorce en los varones. Lógicamente pueden existir excepciones, y en este sentido la

<sup>14</sup> Freud, A. (1968). *Psychoanalytic study of the child*. New York: International Universities Press.

<sup>15</sup> Bloch H. S. (1995). *Adolescent Development, Psychopathology, and Treatment*. New York: International Universities Press.

<sup>16</sup> Un interesante recorrido en torno a la adolescencia y la construcción de la identidad puede verse en Head , J. (1997). *Working with adolescents:Constructing identity*, London: The Farmer Press.

<sup>17</sup> Rodríguez-Tomé, H. (2003). Pubertad y psicología de la adolescencia. En A. Perinat (Ed.) *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 87-114). Barcelona: UOC

<sup>18</sup> Rodríguez-Tomé, H. (2003), op. cit., pág. 90.

herencia genética puede ser determinante. Además, situaciones extremas como la malnutrición, el entrenamiento físico o intenso y formas graves de estrés somático o fisiológico pueden retrasar o bloquear el desarrollo puberal.

## 1.2. Desarrollo cognitivo

### 1.2.1. La teoría de Piaget

Piaget fue uno de los investigadores más importantes del desarrollo cognitivo humano. Este psicólogo estaba en desacuerdo con la teoría de Binet (Binet y Simon 1918)<sup>19</sup> de que la inteligencia era algo innato y fijo, y consideraba que desde el nacimiento las competencias intelectuales están en continua evolución. Para Piaget el desarrollo cognitivo es el resultado combinado de las influencias del entorno, la maduración del cerebro y el sistema nervioso (Inderger y Piaget,1958)<sup>20</sup>.

Para llevar a cabo sus investigaciones, Piaget desarrolló tests de inteligencia a niños y jóvenes de diferentes edades durante años, observando el modo de razonar ante los problemas y cómo llegaban a las conclusiones. A partir de los datos obtenidos, este psicólogo dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas diferentes:

1. Etapa sensoriomotora: Desde el nacimiento hasta los dos años.
2. Etapa preoperacional: desde los dos hasta los siete años
3. Etapa operacional concreta: desde los siete hasta los once o doce años
4. Etapa operacional formal: a partir de los once o doce años

Para Piaget, la adolescencia se corresponde con esta cuarta y última etapa del desarrollo cognitivo. Aunque comenzaba a desarrollarse a los once o doce años, consideraba que esta etapa se alcanzaba con plenitud a los catorce o quince años. El autor también explicaba que en algunas ocasiones esta edad podía llegar a retrasarse hasta los quince o veinte años, e incluso si no existía la estimulación cognitiva necesaria podía llegar a no alcanzarse.

Según Piaget, durante la etapa operacional el adolescente comienza a pensar de una forma más lógica, elaborando conclusiones y utilizando el razonamiento inductivo y deductivo. Además el adolescente también piensa en términos abstractos y es capaz de utilizar el pensamiento hipotético.

Piaget subdividía la etapa operacional formal en dos momentos. El primero es también conocido como *Pensamiento operatorio formal emergente* (III-A) y se caracteriza por el hecho de que los adolescentes pueden demostrar operaciones formales en algunas situaciones, pero no en todas. Esta etapa tiene lugar entre los once o doce años hasta los catorce o quince. El segundo momento corresponde a la etapa de la función operacional completa (III-B) y tiene lugar a partir de los catorce o quince años. En este segundo momento, los adolescentes son capaces de construir y contrastar teorías.

Indeher y Piaget<sup>21</sup> (1958) llevaron a cabo experimentos sobre esta fase del desarrollo cognitivo, llegando a la conclusión de que en esta última los adolescentes son capaces de hacer descubrimientos científicos por medio del razonamiento deductivo.

La teoría cognitiva de Piaget fue revisada y en los años setenta algunos investigadores observaron algunos datos que cuestionaban sus teorías. Por ejemplo Jun (1989)<sup>22</sup> explicaba que pese a la teoría de Piaget de que todos los individuos normales eran capaces de alcanzar el

<sup>19</sup> Binet, A., & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children. Baltimore: Williams & Wilkins. (Reedición 1973, New York: Arno Press)

<sup>20</sup> Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books. (Traducción española: De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Barcelona: Paidós, 1985).

<sup>21</sup> Ibidem

<sup>22</sup> Kuhn, D. (1989). The significance of Piaget's formal operations stage in education. *Journal of Education*, 161, 34-50.

nivel de operación formal, siempre y cuando el entorno proporcionara la estimulación cognitiva necesaria, él había observado que sólo el cincuenta por ciento de la población adulta lo graba completamente el estadio del pensamiento operacional formal (III-B).

## 1.2.2. La nueva cognición del adolescente

Otro de los aspectos relacionados con la cognición del adolescente es la cognición social, que es la capacidad para comprender las relaciones sociales. Selman (1977)<sup>23</sup> llevó a cabo una investigación en la que estudiaba la habilidad del individuo para asumir la perspectiva social de los demás. Para Selman esta capacidad se desarrollaba en cinco etapas diferentes, que iban desde la niñez hasta la adolescencia y la edad adulta.

Para este autor, la etapa de la adolescencia correspondería con la quinta y última etapa, que él denominaba “etapa de toma de perspectiva individual profunda”. Para llegar hasta esta etapa, el individuo había tenido que pasar por otras fases que iban desde el egocentrismo indiferenciado, en donde el individuo no puede hacer una distinción clara entre su propia interpretación y la del otro ni puede comprender que su propia percepción no sea la correcta, hasta llegar progresivamente a tener la capacidad de tomar la perspectiva del otro.

También en la línea de la cognición, diferentes autores como Berger (2007)<sup>24</sup>, Kimmel y Weiner (1998)<sup>25</sup> o Rice (2000)<sup>26</sup> incluyen como capacidades de la nueva cognición del adolescente aspectos que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento operacional formal como el pensamiento hipotético, el razonamiento deductivo y el razonamiento inductivo.

- a) El pensamiento hipotético se caracteriza por permitir razonar sobre proposiciones que pueden reflejar o no la realidad. Este tipo de pensamiento no existe en la niñez, cuando el individuo sólo es capaz de imaginar opciones sujetas al mundo cotidiano tal y como lo conocen o como le gustaría que fuera. Berger (2004) pone como ejemplo que a un niño de 8 años le resultaría imposible dar tres buenas razones sobre por qué los padres no debería hacer un regalo de cumpleaños a sus hijos, pese a que supiera que eso no es cierto. Un adolescente podría dar argumentos convincentes, aunque no fueran sinceros.
- b) El razonamiento inductivo es el que permite llegar a una conclusión general a partir de hechos o de experiencias concretas. Este tipo de pensamiento se caracteriza por ir desde lo particular hasta lo general.
- c) El razonamiento deductivo se caracteriza por el proceso contrario al inductivo, esto es, a partir de una afirmación general llegar a una conclusión específica y probar su validez.

## 1.3. Desarrollo psicosocial

### 1.3.1. El adolescente y sus relaciones sociales

La imagen del adolescente como un ser egoísta, inquieto e inestable, ha formado parte de la percepción de la psicología de la adolescencia durante mucho tiempo. Lalueza y Crespo (2003)<sup>27</sup> consideran que el comienzo de esta imagen está relacionado con los orígenes de la propia disciplina de la psicología. Para estos autores, esta ciencia nace con el apogeo de las concepciones románticas, y la imagen del adolescente como alguien confuso, sufriente y gozoso, que clama por

<sup>23</sup> Selman, R. L. (1977). A Structural-Developmental Model of Social Cognition: Implications for intervention research. *Counseling Psychologist*, 6, 3-6.

<sup>24</sup> Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*, Madrid: Médica Panamericana.

<sup>25</sup> Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*, Barcelona: Ariel, pp. 109-156.

<sup>26</sup> Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*, Madrid: Prento pp. 131-150.

<sup>27</sup> Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2003). *Adolescencia y relaciones familiares*. En A. Perinat (Ed.) *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 115-140). Barcelona: UOC

su libertad y se rebela, es plenamente romántica. De hecho, el término *sturm und drang* del Romanticismo se utilizó durante mucho tiempo para referirse al psiquismo adolescente, y esa imagen ha seguido estando presente en la psicología hasta bien entrado el siglo XX.

Lógicamente, la época de la adolescencia ha sido ampliamente estudiada por diversas disciplinas, y de un modo especial por la psicología, que ha tendido a ver esta etapa como un momento de fuerte tensión. A menudo este término está asociado a una imagen negativa, y con cierta frecuencia oímos contar a los padres cómo sus felices y sociables niños se han transformado en unos adolescentes poco comunicativos, que rechazan su compañía y prefieren la de sus semejantes.

Desde la Antigüedad se ha venido observando que los cambios físicos propios de la pubertad van acompañados de nuevas conductas sociales. Un texto atribuido a Sócrates (citado en Perinat, 2003)<sup>28</sup> refleja una percepción del adolescente cercana a la caricatura:

“La juventud de ahora ama el lujo, tiene pésimos modales y desdeña la autoridad, muestra poco respeto por sus superiores y prefiere insulsas conversaciones al ejercicio. Son ahora los tiranos y no los siervos de su hogares. Ya no se levantan cuando alguien entra en su casa. No respetan a sus padres. Conversan entre sí cuando están en compañía de sus mayores. Devoran la comida y tiranizan a sus maestros” (pp. 59-60).

Habitualmente solemos ver en el adolescente nuevas conductas sociales con respecto a la fase de la niñez. Principalmente estas nuevas actitudes van desde la trasgresión, la voluntad de independencia, la necesidad de contar con sus amigos y semejantes, el interés por la sexualidad, y el enfrentamiento con la generación de sus progenitores y mayores, hasta la vulnerabilidad y el miedo. A todos estos rasgos, tradicionalmente relacionados con la adolescencia, se suman otros nuevos que son la consecuencia de los cambios sociales y económicos de nuestra época.

Desde finales del siglo XX y ya en el siglo XXI el adolescente ha estrenado nuevos hábitos de consumo, fruto principalmente del bienestar económico y de la globalización. Algunos psicólogos y sociólogos se refieren al “teenage market” (Dorado, 2005)<sup>29</sup> para englobar los productos de consumo destinados de forma específica para el adolescente aprovechando el aumento de sus recursos económicos.

En este sentido, Perinat (2003)<sup>30</sup> destaca además la universalidad y uniformización en los gustos y la utilización de la alta tecnología. Para este psicólogo, el adolescente del siglo XXI está completamente influenciado por los medios de comunicación, que le muestran lo que es característico de su edad. Esta universalidad lleva a que con frecuencia vistan y se presenten con los mismos atuendos: zapatillas deportivas, *piercings*, tatuajes, etc.

Por otra parte, tener un ordenador con conexión a internet y un teléfono móvil se han convertido en nuevas “necesidades” para la vida social del adolescente, que de este modo está en permanente contacto con su grupo de iguales. Según la encuesta llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE)<sup>31</sup> durante el segundo semestre de 2006, el 45,7% de los niños de entre 10 y 14 años disponían de un teléfono móvil propio, y un 71% había usado internet en los últimos tres meses.

Esta necesidad de nuevas tecnologías ha dado lugar a la preocupación por el consumo excesivo de las mismas. En concreto, la adicción a internet o al teléfono móvil son trastornos que preocupan cada vez más a padres y educadores (Viñas, 2005)<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> Perinat, A. (2003). Los adolescentes de la “era global”. En A. Perinat (Ed.) Los adolescentes de la “era global”. Comienzos del siglo XXI (pp. 59-86). Barcelona: UOC, pp. 59-60.

<sup>29</sup> Dorado, M. (2005). ¿Tribus urbanas?. En E. Domènech-Llaberia (Ed.) Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia (pp. 271-286), Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>30</sup> Para una visión sobre el adolescente en el siglo XXI véase Perinat, A. (2003) op. cit., pp. 59-85.

<sup>31</sup> Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares (segundo semestre de 2006). Consultado el 15 de julio de 2007 en <http://www.ine.es>

<sup>32</sup> Viñas, F. (2005). Los adolescentes ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: problemas asociados al uso de Internet y la telefonía móvil. En E. Domènech-Llaberia (Ed.) Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia (pp. 235-253), Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

## a) *La Familia*

Habitualmente tiende a pensarse que la adolescencia es un momento particularmente difícil para los padres y para la convivencia familiar. Un manual de psicología de los años sesenta titulado *Psicología de la adolescencia* escrito por Hurlock (1961, citado en Lalueza y Crespo 2003)<sup>33</sup> reafirma esta imagen sobre la convivencia con el adolescente:

“Con nadie es quizás tan difícil vivir como con un adolescente joven; su conducta es imprevisible, es irresponsable, censor, excesivamente crítico, y completamente exasperante durante la mayor parte del tiempo” (p. 115)<sup>34</sup>.

Sin embargo, la psicología actual no ve esta etapa como un momento tan turbulento y considera que los adolescentes tienen recursos para hacerle frente y para mantener un buen clima con sus progenitores (Larrea, 2005)<sup>35</sup>. Uno de los aspectos más difíciles para la convivencia radica en que la adolescencia es un momento de tránsito entre la niñez y la edad adulta, y por ese motivo padres e hijos necesitan un proceso de adaptación. A menudo esta etapa desborda a los padres, que ven en sus hijos cambios a todos los niveles. En este sentido, podemos leer diferentes aportaciones de psicólogos especializados en el entorno familiar, como Ríos (1985<sup>36</sup> y 1994)<sup>37</sup>.

“El hijo adolescente es todo un problema. Pero el problema no reside en él. El problema nace en la actitud del adulto que no sabe qué hacer ante esa vida que se manifiesta en una verdadera explosión de despertares: el despertar intelectual, el despertar social, el despertar afectivo, el despertar moral...Una misma unidad que se explica en multiplicidades. Y una misma explosión que el adulto quisiera dominar y no puede” (Ríos 1994, pp. 132-133)<sup>38</sup>.

El problema de comprensión del adulto hacia el adolescente que explica Ríos (1994) nos lleva hacia la idea del conflicto intergeneracional, que uno de los aspectos que ha generado más investigación en este sentido. El término de conflicto generacional suele utilizarse para explicar las nuevas formas de expresión por parte de los jóvenes que contrastan con las de los adultos. Entre ellos podríamos destacar la aparición de la música juvenil, los nuevos tipos de convivencia, y los movimientos estudiantiles.

Sin embargo, desde comienzos de los ochenta distintos investigadores como Coleman (1980)<sup>39</sup> o Ellis (1986)<sup>40</sup> mostraron que la tensión entre diferentes generaciones no era tan fuerte, y que, salvo excepciones, padres e hijos tenían una relación bastante cercana y cordial. Curiosamente, Coleman afirmaba que la idea sobre la tensión y de ruptura afectiva entre diferentes generaciones estaba más extendida entre la sociedad que entre la investigación. De hecho, en sus investigaciones ha comprobado que hay más similitudes que diferencias en los valores y actitudes que comparten las diferentes generaciones, que entre otros jóvenes de la misma generación.

Lógicamente, esto no significa que la tensión sea inexistente y con frecuencia, padres e hijos tienen diferentes puntos de vista ante los temas que les rodean: gustos musicales, culturales, hábitos, normas, etc. Como consecuencia, esto ocasiona algunos desacuerdos sobre la hora de llegada a casa, el modo de vestir, el comportamiento o el volumen de la música.

<sup>33</sup> Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2003), op. cit.

<sup>34</sup> Ibidem, pág. 115.

<sup>35</sup> Larrea, S. (2005). Las relaciones entre padres e hijos adolescentes. En E. Doménech-Llaveria (Ed.) Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 185-200.

<sup>36</sup> Ríos, J. A. (1985). La significación evolutiva de la familia en el desarrollo normal y patológico del niño. En J. A. Ríos, L. Jiménez, J. Salazar et al. Conflictividad infantil y sistema familiar. (pp. 15-26). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

<sup>37</sup> Ríos, J. A. (1994). Manual de orientación familiar. Madrid: Instituto de Ciencias del hombre, pp. 132-133.

<sup>38</sup> Ríos, J. A. (1994), op. cit.

<sup>39</sup> Coleman, J. C. (1985, orig. 1980). Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

<sup>40</sup> Ellis, L. (1986). Societal and parental predictors for parent-adolescent conflict. En G. Leigh & G. Peterson, (Eds.) Adolescence in families (pp. 155-178), Cincinnati: South-Western.

Los adolescentes tienden a pensar que sus progenitores son anticuados y limitados y a ver las normas como un intento de dominación. Por su parte, los padres creen que este tipo de cuestiones deben estar bajo su control, porque consideran que ellos son quienes saben qué es lo más conveniente para sus hijos.

### **b) El grupo de iguales**

Durante la niñez, el individuo ha sido un reflejo de la identidad de sus progenitores. Aspectos tan determinantes como la clase social a la que pertenece el niño, su lugar de residencia o el tipo de colegio al que asiste han sido determinados por los padres. Además, las actividades que el niño lleva a cabo en su tiempo de ocio (práctica de un instrumento, deporte, idioma, etc.) también han sido seleccionadas por sus progenitores. Sin embargo, durante la adolescencia, el joven deberá de hacer frente a una serie de elecciones que van desde sus preferencias, su ocio o su ideología hasta su profesión y su futuro.

La etapa educativa que se corresponde con la adolescencia es la Educación Secundaria. A lo largo de la misma, el niño va a tener que tomar decisiones encaminadas a su futura profesión. Entre otras cosas, deberá plantearse qué asignaturas son más apropiadas para su futura formación, o si desea incorporarse al mundo laboral. Fuera del ámbito escolar, el adolescente también tomará decisiones en torno a su vida personal: amistades, opción sexual, tiempo de ocio, etc.

Conseguir la autonomía necesaria para convertirse en adulto y tomar sus propias decisiones requiere un cambio en las relaciones personales con padres y profesores. La pérdida de lazos con estas figuras de autoridad se compensa con el incremento de su relación con sus semejantes.

Desde el comienzo de la adolescencia el individuo experimenta la necesidad de formar parte de un grupo y de sentirse aceptado entre los compañeros de su edad, incluidos los del sexo opuesto. Algunos psicoanalistas como Blos (1979)<sup>41</sup> han visto en la adolescencia un momento de individualización que conlleva un alejamiento de sus progenitores y un acercamiento hacia sus semejantes, primero a través de la amistad, y posteriormente de la relación de pareja. Esta individualización afectiva deja cierto vacío emocional que lleva al niño a intentar buscar vínculos afectivos al margen de su familia. Además del grupo de amigos, el vacío afectivo del que hablamos, también va a llenarse con otros elementos. Por ejemplo, es bastante frecuente la atracción incondicional por algunos personajes famosos o la sensación de estar completamente unido a un amigo o amiga.

Lógicamente, durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente en su vida, sin embargo, durante esta fase el grupo de amigos empieza a tomar un papel determinante en la socialización. Normalmente el adolescente ya había tenido amigos durante su niñez, aunque su relación estaba más cerca de ser la del compañero de clase o el de juegos. A partir de la adolescencia, los amigos se van a convertir en confidentes, y en ocasiones en un importante soporte emocional.

De los datos que se han obtenido en diferentes muestras puede deducirse que el noventa por ciento de los adolescentes declara tener su grupo de amigos<sup>42</sup>. La capacidad del adolescente para establecer el contacto y las conexiones sociales con sus semejantes va a condicionar el sentido de autoestima y el desarrollo de sus habilidades sociales.

Martínez Criado (2003)<sup>43</sup> explica que las funciones que se asocian a un grupo durante la adolescencia, resumiéndolas principalmente en tres:

- Soporte y comprensión
- Sentido de pertenencia y estatus
- Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia

<sup>41</sup> Blos, P. (1979), *op.cit.*

<sup>42</sup> Martínez Criado, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Ed.) *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-184). Barcelona: UOC

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 169.

En este sentido, el grupo proporciona al adolescente seguridad, sobre todo en sus momentos difíciles, ya sea por la relación con sus padres, o los problemas vinculados a la adolescencia. Sus amigos pueden ser un importante elemento para la comprensión, por estar atravesando una edad y unas dificultades similares. Por otra parte, pertenecer a un grupo, además de la familia o de otros grupos controlados por adultos, da al adolescente sentido a la individualidad.

### **c) El entorno escolar**

El hecho de que la edad para la escolarización obligatoria se prolongue hasta los dieciséis años lleva a que una gran parte de la adolescencia tenga lugar en el entorno escolar. Durante esta etapa, el adolescente se prepara académicamente para la edad adulta.

Sin embargo, el entorno escolar en el que se forma no sólo transmite conocimientos académico, sino que también es un marco para la socialización del adolescente. En este sentido, Bronfenbrenner (1987)<sup>44</sup> veía en él un microsistema en el que se daban actividades, roles y relaciones específicas que conducían al desarrollo psicológico de las personas.

Por su parte, Perinat (2003)<sup>45</sup> también ve en el entorno escolar importantes influencias para la socialización. Concretamente durante el proceso escolar distingue dos direcciones o influencias socializadoras: la vertical, vinculada a maestros y profesores, y la horizontal, que proviene de los compañeros y amistades.

Otros autores, han visto además diferentes subsistemas en el contexto escolar. Los alumnos pueden participar en uno de ellos o en todos, recibiendo por ello una consideración social o estatus determinado. En este sentido, Rice (2000)<sup>46</sup> distingue tres subsistemas: formal, semiformal y subsistema de las amistades. Para este autor, el subsistema formal es el que se desarrolla en torno al ámbito académico, y está determinado por la administración escolar: profesores, currículo, calificaciones, normas, etc. El subsistema semiformal incluye todas la actividades paralelas al subsistema anterior, pero sin carácter académico: actividades extraescolares, equipos deportivos, etc. Por último, el subsistema de las amistades incluye la red informal de elecciones de amistad. Rice explica que bajo el punto de vista de los adolescentes, este último es el más importante, sobre todo por no estar vinculado al adulto.

## **1.3.2. Autoconcepto y autoestima**

El autoconcepto es la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo. El autoconcepto empieza a desarrollarse desde la niñez, momento en que el individuo empieza a percibir que es un individuo separado. Este conocimiento describe lo que el individuo percibe de sí mismo tanto en lo que respecta a sus características físicas como a su personalidad, habilidades, roles y estatus social.

Rice (2000)<sup>47</sup> explica que todos los individuos tienen seis aspectos diferentes del yo: lo que realmente son, lo que piensan que son, lo que piensan los otros que son, lo que creen que piensan los demás de ellos, lo que quieren llegar a ser y las expectativas que creen que otros tienen sobre ellos. Este autor explica que los autoconceptos están siempre en proceso de cambio, especialmente durante la niñez.

El autoconcepto durante la adolescencia ha sido un tema que ha generado diferentes investigaciones en el marco de la psicología. En los años cincuenta, Strang (1957, citado en Rice 2000)<sup>48</sup> definía cuatro dimensiones básicas del yo en el adolescente.

<sup>44</sup> Bronfenbrenner, U. (1982). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

<sup>45</sup> Perinat, A. (2003), op. cit.

<sup>46</sup> Rice, F. P. (2000), op. cit., pp. 243-245.

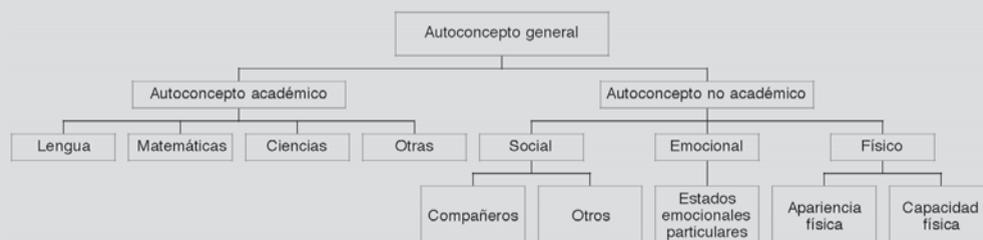
<sup>47</sup> Ibidem, p. 174.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 175.

1. **Autoconcepto básico:** Es la visión del adolescente sobre su personalidad
2. **Autoconceptos temporales:** Son ideas que están influidas por el estado de ánimo del momento o por una experiencia reciente o continuada
3. **Yo social:** Es la opinión que creen que otros tienen sobre él
4. **Yo ideal:** Es el tipo de persona que le gustaría ser

Desde la psicología se han sucedido diferentes trabajos encaminados a definir las dimensiones que constituyen la totalidad del yo. A finales de los años setenta Shavelson (1979, citado en Coleman y Hendry 2003)<sup>49</sup> exponía una visión jerárquica del autoconcepto en función de su estabilidad.

**Tabla 3-1: Estructura del autoconcepto de Shavelson (1979)**



La Tabla 3-1 muestra un gráfico elaborado por Coleman y Hendry (2003)<sup>50</sup> a partir de la propuesta de Shavelson. En la parte superior del gráfico estaría el autoconcepto general de carácter más estable. En un segundo estadio estarían la división en dos dimensiones principales: el autoconcepto académico y el no académico. En este último grupo se distinguía entre autoconcepto social, emocional y físico, y cada uno de ellos estaba basado en otras facetas. Éstas aparecían en un estadio inferior de la jerarquía, por considerarse menos estables.

Una vez que el adolescente ha construido su autoconcepto se enfrenta a su propia valoración sobre sí mismo. Con la llegada de los primeros cambios físicos durante la pubertad, el adolescente se enfrenta a una serie de novedades sobre todo físicas, pero también intelectuales y sociales. A menudo esta etapa, en la que debe ir asumiendo una nueva imagen corporal, coincide con un momento de transición en la educación que corresponde con el inicio de sus estudios en un instituto. En el nuevo centro el adolescente encuentra mayores exigencias académicas, unas aulas más saturadas, compañeros más mayores y un menor apoyo.

Durante la adolescencia, el individuo vuelve a realizar valoraciones sobre sí mismo, comparándose con sus iguales o con sus ideales. Esta autoevaluación crítica lleva al adolescente a atravesar un momento en el que se siente especialmente sensible al ridículo y a la opinión de los demás.

Una autoestima ajustada y positiva hará del adolescente un individuo con una salud mental fuerte, una aceptación de uno mismo, y en general un buen rendimiento escolar. Por el contrario, la baja autoestima se ha relacionado con trastornos de alimentación, o con otros problemas de salud mental como la depresión o la ansiedad. Asimismo las personas con un bajo autoconcepto bajos suelen ser rechazadas, mientras que una persona que se acepta de forma positiva suele ser aceptada por los demás. También hay datos que apoyan la relación entre el autoconcepto y los resultados académicos. En concreto, los estudiantes con una actitud positiva sobre sí mismos están más motivados para conseguir sus logros que los que tienen un bajo autoconcepto.

<sup>49</sup> Coleman, J. B. & Hendry, L. B. (2003). Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.

<sup>50</sup> Ibidem, p. 62.

### 1.3.3. El egocentrismo adolescente

La construcción de la imagen sobre uno mismo puede también desembocar en una visión distorsionada de la realidad en la que el adolescente se considere un elemento más central y significativo en la escena social de lo que es. Para Elkind (1967)<sup>51</sup>, uno de los primeros autores en abordar este tema, el egocentrismo aparece porque los adolescentes no logran diferenciar entre lo único y lo universal. Elkind (1967, citado en Berger y Thomson 1997)<sup>52</sup> ilustra esta idea a partir de un ejemplo sobre el enamoramiento:

“Una joven que se enamora por primera vez queda prendada de la experiencia, que es totalmente nueva y estremecedora. Pero no logra diferenciar entre lo que es nuevo y estremecedor para ella y lo que es nuevo y estremecedor para la humanidad. Así que no debe sorprendernos que esta joven le diga a su madre: “Pero mamá, tu no sabes lo que se siente al enamorarse” (p. 555).

Diferentes investigadores como Elkind (1967)<sup>53</sup>, Berger y Thomson (1999)<sup>54</sup> o Rice (2000)<sup>55</sup> apuntan tres posibles consecuencias a este egocentrismo:

- Fábula personal
- Fábula de invencibilidad
- Audiencia imaginaria.

El texto de Elkind citado sobre estas líneas en torno al enamoramiento es un ejemplo de la fábula personal. Bajo el prisma de la fábula personal el adolescente se percibe a sí mismo como alguien diferente a los demás, considerándose alguien único y especial en sus experiencias.

La fábula de invencibilidad es consecuencia de la percepción egocéntrica y también de la mencionada fábula personal. La creencia de ser alguien único y especial conduce a veces al adolescente sentirse invulnerable, asumiendo conductas de riesgo por considerar que no puede sucederle nada. En ocasiones esta es la causa del consumo abusivo de alcohol y tabaco, conductas sexuales de riesgo e incluso embarazos no deseados. Desde esta fábula de invencibilidad el adolescente puede considerar que ese tipo de consecuencias sólo le suceden a los demás, y que él tiene el control de su vida.

La audiencia imaginaria lleva al adolescente a creer que es el centro de atención y que todas las personas que le rodean, especialmente sus semejantes, lo están observando. A veces esto ocasiona en el adolescente una conducta ruidosa, provocadora o transgresora con objeto de llamar la atención. Pero también la percepción de sentirse continuamente observado puede provocar el hundimiento y el desánimo, por ejemplo ante un leve problema de apariencia física.

### 1.3.4. Adolescencia e identidad

Chiland (2006)<sup>56</sup> explica que cada individuo posee diferentes tipos de identidad. Para empezar, en todos los casos existe una identidad objetiva social, que es la que viene asignada desde el exterior y que se consigna desde el momento de nacimiento. Esta identidad es única, e incluye datos como el lugar y fecha de nacimiento, nombre, familia, género, etc., y a lo largo de la vida va incorporando otros factores como la profesión, estado civil, paternidad, etc. Además, cada individuo también tiene una identidad objetiva, en este caso de carácter biológico, que de nuevo es irrepetible y que consiste en un código genético propio e irrepetible.

<sup>51</sup> Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child development*, 38, pp. 1025-1034.

<sup>52</sup> Berger, K. & Thomson, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*, Madrid: Médica Panamericana.

<sup>53</sup> Elkind, D.(1967) op. cit.

<sup>54</sup> Berger, K. & Thomson, R. A. (1997), op. cit, pág. 139-140.

<sup>55</sup> Rice, F. P. (2000), op. cit., p. 554.

<sup>56</sup> Chiland, C. (2006). Identidad. En D. Houzel, M. Emmanuelli, & F. Moggio (Eds.) *Psicopatología del niño y del adolescente*, p. 414.

Pero sin lugar a dudas, la identidad que más nos interesa en nuestro trabajo es la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, y que Chiland denomina identidad subjetiva. Esta identidad se comienza a construir desde el nacimiento, y en muchos casos se seguirá perfilando durante toda la vida. La adolescencia representa un momento clave para la formación de esta identidad.

Para psicólogos y sociólogos, la adolescencia es una época de cambios, y un momento en que el adolescente debe hacer frente a un importante número de tareas y decisiones. Pero sin lugar a dudas, uno de los retos más importantes a los que el adolescente deberá hacer frente durante esta etapa es la construcción de su propia identidad personal.

El concepto de identidad personal empezó a plantearse en torno a los años sesenta. Antes del trabajo de Erikson (1950)<sup>57</sup>, la palabra identidad raramente se utilizaba en psicología, sin embargo, después de sus primeros trabajos, palabras como identidad, o crisis de identidad se convirtieron en habituales incluso en el lenguaje cotidiano.

Para el autor, la formación de la identidad personal era la principal tarea que debían resolver los adolescentes. Siguiendo a Erikson, el desarrollo de la identidad se produce a partir de ocho etapas, ordenadas de la niñez a la edad adulta, y caracterizadas cada una por su correspondiente crisis. En cada una de las ocho etapas del desarrollo humano, el individuo tiene que superar una tarea psicossocial.

1. *Infancia*: confianza frente a desconfianza
2. *Niñez temprana*: autonomía frente a vergüenza y duda
3. *Edad del juego*: iniciativa frente a culpa
4. *Edad escolar*: destreza frente a inferioridad
5. *Adolescencia*: identidad frente a confusión
6. *Edad adulta temprana*: intimidad frente a aislamiento
7. *Madurez*: productividad frente a estancamiento
8. *Vejez*: integridad del yo frente a disgusto y desesperanza

Pese a que el proceso de formación de la identidad era contemplado en distintas fases de la vida, Erikson consideraba la adolescencia, que ocupaba el quinto estadio, como el momento clave en el que el adolescente trataba de encontrar su lugar en la sociedad.

Uno de los aspectos más interesantes de la obra de Erikson fue el concepto de *moratoria social*. Esta idea se corresponde con el momento en el que el individuo está probando diferentes roles, sin la responsabilidad de asumir ninguno de ellos, buscando su lugar en la sociedad. La adolescencia es considerada por este autor como un momento intermedio admitido socialmente.

Si bien Erikson consideraba que la crisis de identidad más importante tenía lugar durante la adolescencia, también señalaba la posibilidad de sufrir crisis o una redefinición de la identidad durante la edad adulta. A menudo estas crisis están relacionadas con cambios en la estructura familiar, laborales, personales, sentimentales, etc. Para Erikson la capacidad para superar estas crisis estará relacionada con el éxito en afrontar la acontecida durante la adolescencia.

En torno a los años sesenta, otros estudiosos también abordaron la investigación en torno a la identidad. Una de las principales aportaciones fue la de Marcia (1966)<sup>58</sup>, quien sugirió un nuevo modelo para el desarrollo de la identidad que se mantuvo hasta los años setenta. Marcia establecía cuatro niveles de identidad definidos por dos criterios fundamentales: por una parte el hecho de haber atravesado o no una crisis de identidad, y por otra el haber adoptado o no compromisos personales a nivel ideológico o vocacional. A partir de un modelo de entrevista, en la que el autor preguntaba a los jóvenes acerca de sus decisiones y compromisos, Marcia estableció la existencia de cuatro status de identidad.

<sup>57</sup> Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*, New York: W.W. Norton.

<sup>58</sup> Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 551-558.

1. *Identidad difusa*, caracterizado por la ausencia de compromisos firmes tanto vocacionales como ideológicos.
2. *Identidad hipotecada*, correspondiente a quienes han adoptado un compromiso personal, pero sin haber atravesado ningún proceso de búsqueda (elección de una carrera por deseo paterno, etc.).
3. *Identidad en moratoria*, caracterizada por jóvenes en pleno proceso de búsqueda y experimentación.
4. *Logro de identidad*, representada por los jóvenes que han llegado a compromisos firmes, tras haber atravesado una crisis o moratoria.

Marcia relacionaba todo este proceso con la adolescencia, en tanto que lo consideraba como un momento en el que el individuo se ve obligado a tomar decisiones en torno a sus problemas, su identidad y su futuro.

Años más tarde Waterman (1992)<sup>59</sup> acuñó el término de *modelo progresivo* para describir esta trayectoria lineal que empezaría en el inicio de la adolescencia con un estado de difusión y concluiría con el logro de la identidad personal. Para el autor, este logro no tiene por qué ser definitivo, y puede ser cuestionado por el individuo.

Si bien lo deseable en la consecución de la identidad sería la sucesión de los cuatro estadios siguiendo el modelo progresivo, lógicamente se dan diferentes alternativas. El propio Waterman hablaba también de un *modelo regresivo* en el que se abandonaban situaciones de identidad logradas sin encontrar un sustituto adecuado, volviendo a la difusión de identidad o del *modelo de estancamiento*, en el que los jóvenes permanecen sin lograr evolucionar. Por otro lado, Kroger (1990)<sup>60</sup> ha demostrado que lo frecuente no es tanto seguir el modelo progresivo, sino evolucionar de la identidad hipotecada a una fase en la que ésta se cuestiona (moratoria) para llegar al logro de identidad.

Además de la mencionada encuesta de Marcia, existen otros cuestionarios para evaluar el estadio de identidad. El más utilizado es el *Extended Objective Measure of Ego Identity Status, EOM-EIS II* desarrollado por Bennion y Adams (1986)<sup>61</sup>. El cuestionario está compuesto por 64 ítems agrupados en dos subescalas: ideológica (religión, política, filosofía de vida y vocación) e interpersonal (amistades, pareja, aficiones, y roles de género).

Una de los elementos de identidad más importantes y que han generado una mayor atención por parte de la investigación ha sido el de la identidad étnica. En los años noventa Phinney (1992) presentaba un modelo similar al de Marcia en el que establecía tres estadios en el desarrollo de esta identidad. El primero definía a los jóvenes que todavía no habían meditado su identidad étnica como *identidad no examinada*. El segundo estadio correspondía a los *buscadores* en el que se encontraban los jóvenes que están en proceso de búsqueda. Por último se llegaba al momento de la *identidad lograda*.

## 2. La música en la adolescencia

### 2.1. Música y desarrollo psicológico

Del mismo modo que Erikson (1950)<sup>62</sup> había establecido diferentes estadios en el desarrollo de la identidad, o Piaget (1958)<sup>63</sup> había determinado varias etapas en la evolución del desarrollo cognitivo, otros autores también han enfocado el desarrollo musical desde un punto de

<sup>59</sup> Waterman, A. S. (1992). Identity as an Affect of Optimal Psychological Activity. Em G. R. Adams, T. P. Guttman and R. Nontemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation*. (pp. 341-358), Newbury Park: Sage.

<sup>60</sup> Kroger, J. (1990). Ego structuralization in late adolescence as seen through early memories and ego identity status. *Journal of Adolescence* 13, 65-67.

<sup>61</sup> Bennion, L. D., & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.

<sup>62</sup> Erikson, E. (1950), op. cit.

<sup>63</sup> Inhelder, B. & Piaget, J. (1950), op. cit.

vista evolutivo. En este sentido, diferentes especialistas del ámbito de la educación como Parsons *et al.* (1978)<sup>64</sup>, Ross (1982)<sup>65</sup>, Shuter-Dyson and Gabriel (1981)<sup>66</sup>, Sloboda (1985)<sup>67</sup>, Swanwick (1991)<sup>68</sup> y Lago (1992) han establecido diferentes períodos evolutivos que llegaban hasta la adolescencia.

Para Parsons *et al.* (1978) la etapa de la adolescencia se caracteriza por la comprensión de las reglas que rigen el uso de los símbolos artísticos y de la gran variedad de tradiciones y estilos existentes. Ross (1982) consideraba que el período de los ocho a los trece años se distinguía por el interés del niño en las convenciones musicales y el deseo de alcanzar el nivel de los adultos. Por su parte, a partir de los catorce años, la música adquiriría una mayor relevancia como forma de expresión personal.

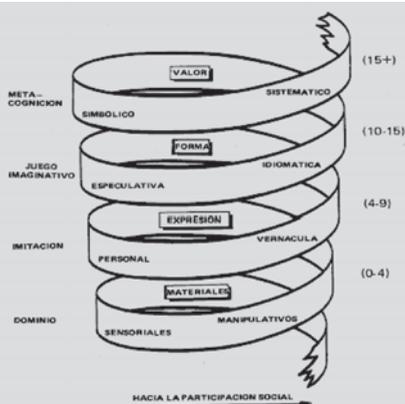
En esta línea evolutiva, Swanwick (1991) establecía la evolución del desarrollo musical en ocho modos: sensorial, manipulativo, de expresividad personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático, todos ellos representados en una espiral, como puede observarse en la Figura 3-1. Para este educador, el proceso evolutivo es cíclico y acumulativo, de modo que cada nueva fase, implica la adquisición de la anterior.

Según este modelo, la adolescencia correspondería con los tres últimos modos. El modo idiomático se caracterizaría por una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música, y el interés de los adolescentes por ingresar en comunidades musicales y sociales identificables. La adquisición de este modo parece más frecuente entre jóvenes de 13 y 14 años.

Por su parte, en el nivel simbólico se producía una mayor conciencia del poder afectivo de la música. Concretamente, el modo simbólico de la experiencia musical se distinguía por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical, y estaba relacionado con un mejor conocimiento de sí mismo y el rápido desarrollo de unos sistemas de valor generales. Para este autor, este tipo de procesos no solían aparecer hasta los 15 años.

Por último, el nivel sistemático era el más elevado y correspondía con la capacidad para reflexionar y razonar sobre su experiencia con la música de modo estructurado. Este nivel se alcanzaría en individuos con edades superiores a los 15 años.

**Figura 3-1: La espiral del desarrollo musical de Swanwick y Tillman (1991)<sup>69</sup>**



<sup>64</sup> Parsons, M., Johnston, M. & Durham, R. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education* 12 (1), 83-104.

<sup>65</sup> Ross, M. (Ed.) (1982). *The development of aesthetic experience*, Oxford: Pergamon.

<sup>66</sup> Shuter-Dyson, R. and Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. London: Methuen.

<sup>67</sup> Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>68</sup> Swanwick, K. (1991), *Música, desarrollo y educación*, Madrid: Morata.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 85.

En nuestro país también hay diferentes estudios sobre la evolución del desarrollo musical. Por ejemplo, Lago (1987)<sup>70</sup> y posteriormente en García-Sípido y Lago (1990)<sup>71</sup> sintetizaba la evolución de las destrezas musicales a partir de diferentes autoridades y de su propia investigación. Para la autora, en la etapa de los doce a los quince años, además de haber adquirido diferentes destrezas técnicas vinculadas al lenguaje musical, el adolescente también había conseguido otros logros, tanto a nivel individual como colectivo, y buscaba nuevas experiencias musicales.

“-Tiene tendencia a formar grupos musicales, corales, etc. La idea de lo colectivo es más firme.

-Siente una gran atracción por la dificultad de los medios técnicos o instrumentos complejos (guitarras eléctricas, sintetizadores, etc.).

-Puede estar capacitado para tener su propio criterio en la elección de lo que oye, hace o escucha.” (Lago 1987, p. 28)

“-Tiene gran interés por sus músicos, autores, intérpretes y títulos concretos”. (García-Sípido y Lago 1990, p. 25)

Alsina (1997)<sup>72</sup> también llevaba a cabo una secuenciación de destrezas musicales relacionándolas con las capacidades cognitivas. De este modo, para el autor, durante la adolescencia el alumno posee capacidad de abstracción y podrá sacar conclusiones sin tener delante los objetos.

## 2.2. Música e identidad

En su proceso de afirmación de la personalidad, el adolescente busca vínculos con los que identificarse y que además le permitan relacionarse con los demás. La música popular y sus diferentes géneros: *pop*, *rock*, *dance*, *hip hop*, etc., ofrece artistas jóvenes, de edades cercanas a la adolescencia y que en sus canciones transmiten sentimientos y emociones similares a los del adolescente.

Todo ello permite al adolescente identificarse tanto con ellos como con su música, al mismo tiempo que le pone en contacto con otros jóvenes en circunstancias similares. Esto, unido a la carga romántica de rebeldía e inconformismo que tradicionalmente se ha asignado a determinados estilos musicales hacen de la música una de las insignias juveniles, y ser capaz de hablar sobre música se convierte en algo importante para la participación del adolescente en su círculo social.

En este sentido cabe destacar las aportaciones de Simon Frith (1981), quien cuando analiza las funciones de la música popular en nuestra sociedad destaca principalmente su capacidad para contribuir en la construcción de una identidad y para asignar un lugar dentro del conjunto social mediante el proceso de inclusión y exclusión. Otras aportaciones importantes en torno a este tema son las de Epstein (1994)<sup>73</sup>, Ross y Rose (1994)<sup>74</sup> o más recientemente Hargreaves, Macdonald y Miell (2002)<sup>75</sup>, entre otros.

Indudablemente, el libro *Musical Identities* de Hargreaves, Macdonald y Miell (2002) es uno de los textos de referencia para estudiar la identidad durante la adolescencia desde el punto de vista de la psicología de la música. El libro fue publicado como resultado de un seminario sobre psicología de la música de la *British Psychological Society* que empezó a desarrollarse a partir de 1998. Los diez estudios que forman esta monografía están estructurados en dos partes: *Music Identities* y *Identities in Music*.

<sup>70</sup> Lago, P. (1987). *Lo que sea sonará I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>71</sup> García Sípido, A. L. y Lago, P. (1990). *Didáctica de la expresión plástica y musical*. Madrid: Real Musical.

<sup>72</sup> Alsina, P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.

<sup>73</sup> Epstein, J. S. (1994) *Adolescents and their music. If it's too loud, you're too loud*. London: Garland Publishing.

<sup>74</sup> Ross, A. & Rose, T. (1994). *Microphone Friends. Youth Music & Youth Culture*, New York: Routledge.

<sup>75</sup> Hargreaves, D. J., MacDonald, C. & Miell, C. (2002). *Musical Identities*, Oxford: Oxford University Press.

En lo que respecta a la formación de la identidad en la adolescencia y la música popular, a lo largo de la última década se han dado algunas de las principales aportaciones desde la perspectiva de la psicología social. En concreto, Zillman y Gan (1997)<sup>76</sup> enfocan el gusto musical en la adolescencia desde esta perspectiva. Partiendo de los datos en torno al gran consumo y a la fascinación que sienten los adolescentes por distintos tipos de música, los autores exploran cómo la música es utilizada para el desarrollo personal y la formación de su identidad, y cómo puede ayudarnos a comprender el desarrollo mental y emocional de los adolescentes.

Los autores afirman que el adolescente utiliza la música como un camino para alejarse de sus figuras de autoridad, por ejemplo padres y profesores, y acercarse a sus semejantes. Para Zillman y Gan la adolescencia es un periodo en el que los jóvenes sienten la necesidad de ganar independencia y construir su identidad, y por ello refuerzan su relación sus semejantes, en detrimento de la de su familia.

Hargreaves y North<sup>77</sup> (1999) han visto en el consumo de música por parte de los adolescentes su utilización como elemento distintivo, por el cual los adolescentes no sólo se expresan a sí mismos, sino que además hacen juicios sobre sus semejantes. En este estudio, los autores subrayan que hay dos usos principales de la música en la vida de los adolescentes. El primero servir de insignia o emblema de identidad, usando la música como parte de su desarrollo personal. El segundo engloba la creación de una señal de identidad dentro de un grupo, como una forma de encontrar un lugar entre sus semejantes.

En España también hay estudios recientes que abordan este tema. Concretamente, sobre la música y la identidad en la juventud Megías y Rodríguez han escrito diferentes estudios y en 2001 publicaban una monografía bajo el título *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*<sup>78</sup>. Ese mismo año se editaba en la Universidad de Lleida el libro editado por Saura, Feixa y de Castro *Música e ideologies. Mentre la guitarra parla...*

## 2.3. Consumo de música y adolescencia

### 2.3.1. El nacimiento del mercado musical juvenil

Es algo comúnmente admitido que el consumo de música se incrementa espectacularmente durante la adolescencia. Con frecuencia suele verse el origen de este consumo en el final de la Segunda Guerra Mundial. Al momento de estabilidad económica y bienestar que vivía la sociedad, y que rápidamente se tradujo en un incremento del consumismo, se unieron como nuevos consumidores los jóvenes, que hasta este momento habían estado fuera de este mercado.

Además de cierto poder adquisitivo, los jóvenes también disponían de mayor tiempo para el ocio que sus padres y sobre todo de una mayor libertad para disponer de él. Lógicamente, el mercado aprovechó la ocasión ofreciendo productos para estos nuevos consumidores que iban desde la ropa hasta los coches, pasando por diferentes aparatos para reproducir música: radios, tocadiscos, etc.

Todos estos condicionantes propiciaron la necesidad de la juventud del momento de encontrar nuevas formas de expresión culturales y nuevas referencias que les distinguieran de los adultos. La búsqueda de ídolos juveniles no era algo nuevo, los jóvenes siempre habían tenido sus ídolos entre deportistas, cantantes o estrellas de cine.

El nacimiento del *rock and roll* coincidió con este momento social y se benefició de todas estas novedades. Para Simon Frith<sup>79</sup>, la principal aportación del recién nacido *rock and roll* era que los oyentes podían identificarse fácilmente con sus intérpretes. Los cantantes eran de la

<sup>76</sup> Zillman, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. En Hargreaves, D. J. & North, A. C. *The Social Psychology of Music* (161-187). Oxford: Oxford University Press.

<sup>77</sup> Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999) *The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology*. *Psychology of Music*, 27 (1), pp. 71-83.

<sup>78</sup> Megías, I. y Rodríguez San Julián, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*, Madrid: Injuve.

<sup>79</sup> Frith, S. (1981). *Microphone Friends*, New York: Pantheon Books.

misma edad que su audiencia, venían de lugares similares, y aparentemente compartían los mismos intereses.

En esta misma línea, Peterson (1990)<sup>80</sup> consideraba que los jóvenes del momento no hubieran podido sentirse identificados con los cantantes de comienzos de los años cincuenta que interpretaban música lenta, y cuyas letras hablaban de matrimonio. Los jóvenes demandaban unas canciones que hablaran de su propia condición y de las cuestiones que les preocupaban: primeros amores, frustraciones en el instituto o problemas generacionales con sus progenitores, y eso lo tenía el rock.

Desde los comienzos del rock, éste siempre estuvo asociado con la edad juvenil. Para Weinstein (2000)<sup>81</sup> el rock no hubiera sido posible sin los jóvenes. Weinstein (1994)<sup>82</sup> explicaba además el uso de los conceptos de juventud y adolescencia en el ámbito anglosajón. Para la autora, ambos términos deben ser entendidos como dentro de la idea moderna de historia cultural.

El nacimiento del rock marcaría el nacimiento de la cultura juvenil en los Estados Unidos y en Gran Bretaña. En el resto de Europa esto llegará de la mano del éxito de los Beatles.

### 2.3.2. Adolescencia y consumo de música en la actualidad

El modo de acceder al mercado musical ha tenido una evolución paralela a la de los medios de difusión de la misma. Si en los años cincuenta el formato elegido era el del disco de vinilo que requería un tocadiscos, los medios de difusión actual permiten escuchar música sin la necesidad de un soporte sonoro, e incluso sin gastar dinero.

La encuesta anual de 2005 de la SGAE<sup>83</sup> aporta el dato de que el 99,8% de los jóvenes de entre 15 y 19 años dispone de un aparato para escuchar música. El 92% dispone de un reproductor de CD y el 52% de un *walkman* o *discman*. Esta misma encuesta también revela que el 99,4% de los jóvenes de entre 15 y 19 años dicen tener el hábito de escuchar música.

Sin embargo, los datos de esta encuesta también revelan que, de las franjas de edad encuestadas, son los jóvenes de entre 15 y 19 los que más discos compran. En concreto, el 52,2% ha comprado un disco en los últimos tres meses, el 27,1% hace entre tres meses y un año, y el 20,7% hace más de un año. La primera y la segunda cifra descienden a medida que se incrementa la franja de edad, mientras que la tercera cifra aumenta considerablemente. Los motivos para no comprar más discos son para el 75,3 % el precio, y sólo el 5% dice grabarla, y el 4% descargarla de internet.

## 2.4. Las preferencias musicales

En todas las edades, los gustos y preferencias por los diferentes tipos de música dependen de numerosos factores sociales, psicológicos o estructurales. Recientemente North y Hargreaves (2007a)<sup>84</sup>, (2007b)<sup>85</sup> y (2007c)<sup>86</sup> han publicado a lo largo de tres artículos los resultados de una investigación que han llevado a cabo en Gran Bretaña relacionando las preferencias musicales y el estilo de vida.

<sup>80</sup> Peterson, R. A. (1990). Why 1955? Explaining the advent of rock music. *Popular Music* 9 (2), 97-116.

<sup>81</sup> Weinstein, D. (2000). Youth. En B. Horner & T. Swiss (Eds.). *Key terms in popular music and culture* (pp. 101-110). Oxford: Blackwell.

<sup>82</sup> Weinstein, D. (1994). Expendable youth: The rise and fall of youth culture. En J. Epstein (Ed.) *Adolescents and their music* (pp. 67-83). New York: Garland.

<sup>83</sup> Informe anual de gestión de la SGAE 2005. Consultado en 19 de julio de 2007 en: <http://www.sgae.es/recursos/informes/informe-sgae-2005/informe-director.html>

<sup>84</sup> North, A.C & Hargreaves, D. J. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference 1: Relationships, living arrangements, beliefs and crime. *Psychology of Music* 35 (1), 58-87.

<sup>85</sup> North, A.C & Hargreaves, D. J. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference 2: Media, leisure time and music. *Psychology of Music* 35 (2), 179-200.

<sup>86</sup> North, A.C & Hargreaves, D. J. (2007c). Lifestyle correlates of musical preference 3: Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music* 35 (3), 473-497.

En esta investigación han valorado la repercusión que variables como el género, la edad, las creencias religiosas, el empleo, el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, los antecedentes penales, la formación, el empleo, el dinero, las aficiones durante el tiempo libre, las relaciones sexuales, o la disponibilidad para viajar, entre otras, tienen en las preferencias musicales. Los resultados de esta investigación muestran que hay numerosas asociaciones entre la música, concretamente entre diferentes estilos musicales y el modo de vida. Por ejemplo, observaron que el género, la edad, el tipo de actividades de ocio o el consumo de algunas drogas, estaban asociados a diferentes estilos musicales.

Por ejemplo, de los datos se extraía que los fans del hip hop/rap y del dance/house eran mayoritariamente varones, heterosexuales, con tendencia a la promiscuidad y que habían consumido drogas en los últimos meses. Por el contrario, los oyentes de música clásica eran principalmente monógamos, no consumidores de drogas, y de formación académica elevada.

Aunque no cabe duda del interés de este tipo de investigaciones, los resultados sin embargo pueden crear estereotipos sobre el consumo de música y el estilo de vida, y hacer que se establezcan prejuicios ante las preferencias musicales de un individuo.

### 2.4.1. La edad

Las preferencias musicales en la adolescencia han sido estudiadas por diferentes autores desde los años cincuenta, principalmente desde disciplinas como la psicología o la sociología. Keston y Pinto (1955)<sup>87</sup>, Rogers (1957)<sup>88</sup> y Baumann (1960)<sup>89</sup> fueron algunos de los primeros en incluir participantes adolescentes y plantear las preferencias por la música popular. Los datos más representativos de estos estudios estaban relacionados con la variable de la edad, pudiendo comprobar aspectos como que la preferencia por la música clásica aumentaba a medida que se avanzaba en la edad adulta, mientras que la preferencia por la música popular disminuía (Rogers 1957 y Baumann 1960)<sup>90</sup>.

Estudios más recientes como Hargreaves, North y Tarrant (2006)<sup>91</sup>, apuntan que esto puede ser debido a que el aumento de la edad esté asociado con la preferencia por una música más compleja, y a que los gustos musicales evolucionan. Concretamente, Hargreaves, North y Tarrant han estudiado las regularidades y la evolución de los gustos musicales durante la niñez y la adolescencia y han llegado a la conclusión de que la adolescencia es un momento clave para la formación de las preferencias musicales, y que de algún modo condiciona las de la edad adulta. De hecho, para estos autores, algunos aspectos de las preferencias musicales de la adolescencia permanecerán durante el resto de la vida.

La experiencia llevada a cabo por Hargreaves, Comber y Colley (1995)<sup>92</sup> es una muestra de esta tendencia. Estos investigadores llevaron a cabo un estudio con más de doscientos participantes de edades comprendidas entre 9 y 78 años, a quienes solicitaron que elaboraran una lista con las diez canciones más importantes del pop. Aunque todos ellos nombraron grupos clásicos del pop como The Beatles, la tendencia observada era incluir en la lista a aquellos artistas que habían alcanzado su fama durante la adolescencia o la juventud de los encuestados.

Similares resultados también fueron observados por Smith (1994)<sup>93</sup>, quien llevó a cabo un estudio sobre las diferencias en las preferencias musicales en función de la edad. Smith entrevistó a personas nacidas entre los años veinte y los setenta, y pudo advertir que la preferencia por algunos géneros se reducía con la edad, mientras aumentaba el gusto por otros. Por ejemplo, la preferencia por el *swing* o las *big bands* era más habitual en personas de mayor

<sup>87</sup> Keston, M. J. & Pinto, I. M. (1955). Possible factors influencing music preference. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 101-113.

<sup>88</sup> Rogers, V. R. (1957). Children's musical preferences. *Elementary School Journal*, 57, 433-435.

<sup>89</sup> Baumann, V. H. (1960). Teen-age music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 8, 75-84.

<sup>90</sup> Véase Rogers, V. R. (1957), op. cit., y Baumann, V. H. (1960), op. cit.

<sup>91</sup> Hargreaves, D. H., North, A. C. & Tarrant, M., (2006), op. cit.

<sup>92</sup> Hargreaves, D. J., Comber, C. J & Colley, A. M. (1995). Effects of age, gender and training on the musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43, 242-250.

<sup>93</sup> Smith, T. W. (1994). Generational differences in musical preferences. *Popular Music and Society*, 18 (2), 43-59.

edad y se reducía a medida que se entrevistaba a personas más jóvenes, mientras que la predilección por el pop y el rock actual aumentaba. Smith también preguntó a los encuestados sobre los hechos históricos más representativos, comprobando que los encuestados respondían acontecimientos que habían tenido lugar durante su adolescencia o sus juventud, del mismo que la música que preferían también era la de esta época.

En nuestra investigación también hemos podido confirmar esta tendencia. Concretamente, en las entrevistas que hemos llevado a cabo para este trabajo de investigación, con objeto de estudiar y valorar las funciones de la música en la adolescencia hemos preguntado a los alumnos entrevistados por las preferencias musicales de sus progenitores. A menudo, la respuesta era que a sus padres les gustaba la música de “sus tiempos”. Lógicamente, en el lenguaje cotidiano comprendemos que esta categoría de edad se refiere a la música que sonaba cuando estos individuos eran adolescentes o jóvenes.

Para Swanwick y Runfola (2002)<sup>94</sup> los cambios en las preferencias musicales relacionados con la edad no responden tanto a cuestiones sociológicas o culturales, sino que derivan de los cambios que se producen a nivel cognitivo, siguiendo la teoría de los estadios de Piaget. Otros autores como Goswami (2001)<sup>95</sup> se han posicionado totalmente en contra, argumentando la dificultad de establecer diferentes estadios en el desarrollo musical.

## 2.4.2. El entorno social

Para Hargreaves, *et al.* (2006)<sup>96</sup> cualquier estudio sobre las preferencias musicales debe tener en cuenta, además de la edad, otros aspectos que se producen en cualquier situación de audición:

- Datos personales del oyente: edad, género, grupo cultural, trayectoria musical.
- Música: estructura, estilo, complejidad, familiaridad.
- Situación del oyente: trabajo, ocio, situaciones de entretenimiento, presencia o ausencia de otros.

En este sentido, estos investigadores señalan la gran influencia del entorno en la evolución de las preferencias musicales. En nuestra experiencia personal, es relativamente frecuente escuchar como el adolescente explica que ha descubierto un nuevo tipo de música o que ha pasado de escuchar un estilo musical a otro diferente, situación que a menudo viene acompañada de un cambio en algún otro factor como las amistades, nuevos hábitos, etc.

Las preferencias musicales también han sido relacionadas con la clase social del sujeto. Concretamente Bourdieu (1970)<sup>97</sup> explicaba que nada afirma de forma más evidente la clase social que las preferencias musicales. Esta línea de investigación ha sido seguida y aplicada a los diferentes géneros de la música popular por otros sociólogos, como Trondman (1990)<sup>98</sup>, quien explicaba que la clase social influía tanto en las preferencias musicales como en la propia práctica musical. Para este sociólogo algunos géneros, como el disco o el hard-rock o la práctica de los instrumentos del rock eran representativos de las clases más populares. Por el contrario, los géneros más cercanos a la música clásica e instrumentos de tradición clásica, como el piano o el violín, estaban relacionados con las clases sociales más elevadas.

<sup>94</sup> Swanwick, K. and Runfola, M. (2002). Developmental characteristics of learners. En Colwell, R. and Richardson, C. *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 373-397.

<sup>95</sup> Goswami, U. (2001). Cognitive development: No stages please-we're British. *British Journal of Psychology*, 92, pp. 257-277.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

<sup>97</sup> Bourdieu, P. (1970). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

<sup>98</sup> Trondman, M. (1990). Rock tastes - on rock as symbolic capital. A study of young people's music tastes and music-making. En K. Roe & U. Carlson (Eds.). *Popular music research* (pp- 71-85). Göteborg: Nordicom-Swedem.

### 2.4.3.El género

La cuestión de las preferencias musicales ha sido abordada también desde la perspectiva de los estudios de género, a la que han contribuido las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en materia de educación musical. Como es sabido, los varones han dominado tradicionalmente la profesión musical en la cultura occidental. La gran mayoría de los compositores y grandes intérpretes han sido hombres, debido a que en otras épocas la profesión musical era considerada poco adecuada para la mujer o directamente se le negaba el acceso a la misma. En otros momentos, la formación musical ha sido vista como un ornamento adecuado para la feminidad, siempre y cuando no estuviera asociada a la profesionalidad (Labajo, 1998)<sup>99</sup>.

Curiosamente, aunque el ámbito profesional de la música es predominantemente masculino, sobre todo en algunas áreas como la composición o la dirección, es interesante comprobar cómo en las aulas de secundaria hay más niñas interesadas en la música que niños. Concretamente, as actividades relacionadas con la música en el horario extraescolar suelen estar frecuentadas mayoritariamente por chicas.

O'Neill (1997)<sup>100</sup> observa que el rendimiento de las chicas en el área de música en la educación general es superior al de los chicos, pero que embargo, los cargos de mayor responsabilidad para la música siguen estando en manos de los varones. La autora llega a la conclusión de que los arquetipos de géneros juegan un importante papel en esta cuestión, favoreciendo a unos con respecto a otros.

En lo que respecta a la música popular que escuchan habitualmente también podemos encontrar diferencias de género. Para empezar, es algo socialmente admitido que los adolescentes varones tienden a escuchar música más viril, fuerte o incluso agresiva, que la que escuchan las chicas, que se decantan hacia música más romántica y de carácter sentimental.

Este tema ha sido tratado incluso desde la perspectiva de la atracción heterosexual. Zillman y Bhatia (1989)<sup>101</sup> llevaron a cabo un estudio en el que trataban de comprobar el potencial atractivo de las preferencias musicales para el otro sexo. En su trabajo, los autores mostraban a los encuestados diferentes datos sobre personas desconocidas, a las que tenían que ordenar en función de su atractivo. Zillman y Bathia concluyeron que las preferencias musicales desempeñaban un papel en la atracción similar al de otros rasgos, y que eran diferentes según el sexo. Por ejemplo, los autores observaron que las preferencias por diferentes estilos hacían más atractivo al sexo opuesto. Concretamente, el heavy parecía realzar el atractivo de los hombres, mientras que la música clásica parecía ser un rasgo atractivo en las mujeres. Además, Zillman y Bathia observaron que las preferencias musicales tenían diferentes importancia para ambos sexos, y concluían que los hombres se sentían más atraídos por mujeres que compartían sus preferencias, mientras que en el caso de las mujeres no parecía ser un factor tan importante.

En el ámbito de la adolescencia una de las principales líneas de investigación la ha marcado en la última década Green con textos fundamentales como *Música, género y Educación* (2001)<sup>102</sup>. De un modo más concreto, Green (2001)<sup>103</sup> mostraba una encuesta llevada a cabo en setenta y ocho escuelas de secundaria en Gran Bretaña, en donde preguntaba a chicos y chicas sobre su opinión en torno a las prácticas musicales, su capacidad e inclinaciones. Lo que desprendían los resultados de estas encuestas era que las chicas preferían la música "lenta", los instrumentos clásicos y que no tenían demasiados problemas para cantar. En cambio los chicos preferían el rock, los instrumentos electrónicos y por último, tenían mayores dificultades para cantar.

<sup>99</sup> Labajo, J. (1988) El controvertido significado de la educación musical femenina. En Manchado, M. (Ed.) *Música y Mujeres* (pp. 85-102), Madrid: Horas y horas.

<sup>100</sup> O'Neill, S. (1997). *Gender and Music*. En Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.). *The Social Psychology of Music* (pp. 46-63), Oxford: Oxford University Press.

<sup>101</sup> Zillman, D. & Bhatia, A. (1989). Effects of associating with musical genres on heterosexual attraction. *Communication Research* 16 (2), 263-288.

<sup>102</sup> Green, L. (2001). *Música, género y educación*, Madrid: Morata.

<sup>103</sup> Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts. *Music Education Research*, 1 (2), pp. 159-169. Un resumen de este artículo ha sido traducido al español en Green, L. (2003/2004). *La música en la sociedad y en la educación*. Kiriki. Cooperación educativa 71-72, pp. 5-12.

En la misma línea de investigación, en 2002 Koizumi (2002)<sup>104</sup> llevó a cabo un estudio sobre la música que escuchaban los jóvenes japoneses. Su planteamiento estaba basado en la aplicación de los conceptos de Bourdieu (1970)<sup>105</sup> a los distintos tipos de música. La conclusión a la que llegó, en torno a la influencia a la hora de elegir la música popular que escuchaban, era que las chicas solían estar influenciadas por sus familias, particularmente por sus madres, mientras que los chicos solían estarlo principalmente por los jóvenes de su entorno.

Otros estudios han estado vinculados a la relación entre diferentes estilos musicales y el género. Por ejemplo, Walsler (1993a)<sup>106</sup> observaba que el estilo *heavy* se caracterizaba por su ostentación de la masculinidad.

En España se han llevado a cabo diferentes estudios en torno a las preferencias musicales y el género. Por ejemplo, a mediados de los años noventa Martí (2000)<sup>107</sup> llevaba a cabo una encuesta en torno a este tema en Barcelona. El autor constató que la mayoría de los encuestados creía que existían diferencias de gusto musical en función de los sexos. En su encuesta observó la contraposición entre dos tipos de música: música dura y música romántica, esta última con la connotación de debilidad.

Lógicamente para comprender la relación entre el género musical y el sexo, previamente debemos conocer la percepción social que tiene esa música en el momento, y sobre todo la percepción que el adolescente tiene de la misma, y que está en constante proceso evolutivo. Es decir, el adolescente se siente o quiere ser percibido como alguien más masculino mostrando sus preferencias musicales a sus semejantes.

Sin embargo, si sus semejantes desconocieran o no compartieran esa percepción en cuanto a ese estilo y su connotación de masculinidad la identificación no sería posible. Por ejemplo, el carácter de rebeldía vinculado a los Beatles en los años sesenta o del *heavy metal* con la masculinidad sería hoy bastante complicado de aplicar entre los adolescentes más jóvenes, en tanto que ellos mismos desconocen en muchos casos tanto esas connotaciones como la propia música. De hecho, en la actualidad la representación de la masculinidad o la rebeldía sigue presente en la música, pero ha sido ocupado por otros estilos musicales.

En cuanto a la preferencia por interpretación de instrumentos populares también hay diferencias. En el caso de los chicos es bastante frecuente encontrar mayor predilección por los instrumentos de percusión, guitarras eléctricas o bajos, mientras que las chicas suelen decantarse hacia la voz, los teclados u otros instrumentos melódicos. Este punto ha sido estudiado por diferentes autores como Coates (1997)<sup>108</sup>, quien consideraba que la preferencia de los chicos por los instrumentos del rock tiene su origen en el estereotipo que relaciona la tecnología y la masculinidad. Bayton (1990)<sup>109</sup> y 1997)<sup>110</sup>, ha observado la escasa tradición en el aprendizaje de música popular en el caso de las mujeres, concretamente en instrumentos como el bajo eléctrico o la batería, concluyendo que lógicamente no responde a un problema físico o intelectual, sino eminentemente sociológico.

Bayton (1997) explica que en la educación tradicional la guitarra eléctrica ha sido considerada un instrumento masculino. Además, los instrumentistas de los grupos suelen ser mayoritariamente chicos (a excepción de las voces), de este modo una chica no siempre encuentra tantas oportunidades de tocar con un grupo. Bayton explica además que las mujeres apenas tienen modelos a seguir, y que por ejemplo, en las revistas de guitarristas no suelen aparecer mujeres

<sup>104</sup> Koizumi, K. (2002). Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites. Tesis doctoral inédita, London University Institute of Education, England.

<sup>105</sup> Bourdieu, P. (1970). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

<sup>106</sup> Walsler, R. (1993a). Forging masculinity. En S. Frith, A. Goodwin and L. Grossberg (Eds.). (1993). Sound and vision. The music video reader. (pp. 153-181). London and New York: Routledge.

<sup>107</sup> Martí, J. (2000) Música y género entre los jóvenes barceloneses. En J. Martí (Ed.), Más allá del arte (pp. 201-220), Balmes: Deriva Editorial.

<sup>108</sup> Coates, N. (1997). (R)Evolution now?. En Whiteley, S. (Ed.). Sexing the groove; Popular Music and gender (pp. 50-64). London and New York: Routledge.

<sup>109</sup> Bayton, M. (1990). How women become musicians. En Frith, S. & Goodwin, A. (Eds.) On Record. Rock, pop and the written word, (pp. 238-257). New York: Routledge.

<sup>110</sup> Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. En Whiteley, S. (Ed.). Sexing the groove: Popular Music and gender (pp. 37-49). London and New York: Routledge.

tocando, ni siquiera tablaturas hechas por ellas. Por otra parte, entre los aficionados, la imagen de la mujer raramente se asocia a un instrumento eléctrico. Para lo que Bayton considera determinante, es que términos como la fuerza, el volumen o el poder, que son a menudo usados para referirse a estos instrumentos, están vinculados a una estereotipada imagen masculina.

### 3. Las funciones de la música durante la adolescencia

#### 3.1. Diferentes aportaciones sobre las funciones de la música.

##### Estado de la cuestión

El concepto de función ha sido empleado en diferentes ciencias sociales. Concretamente, desde los años cincuenta Nadel (1951)<sup>111</sup> y Radcliffe-Brown (1952)<sup>112</sup> definieron y trabajaron en torno a él desde el punto de vista de la antropología. Radcliffe-Brown (1952) propone la siguiente definición sobre función:

“La función es la contribución que tiene una actividad parcial sobre la actividad total. La función de un uso social particular es la forma en que contribuye al funcionamiento de la vida social” (p. 181)<sup>113</sup>.

Por su parte, para Nadel una de las características de la función es que “todos los factores tienen una función, ninguno es al azar, en la cultura no hay “supervivencias” no funcionales”<sup>114</sup>, sin embargo, para Radcliffe-Brown no todos los elementos de la vida de una comunidad tenían una función específica. Además, para este autor, lo que parece tener el mismo uso social puede tener diferentes funciones en otras sociedades<sup>115</sup>.

El estudio de la función fue posteriormente aplicado a la actividad musical, y desde entonces los usos y funciones de la música han sido estudiados desde diferentes disciplinas científicas, que van desde la antropología de la música y la etnomusicología, pasando por la psicología de la música y la sociología, hasta la propia educación musical. Recientemente, este tema ha sido aplicado también a la adolescencia, obteniendo resultados que nos permiten reflexionar sobre el papel de la educación musical.

Uno de los primeros textos de referencia en abordar las diferentes funciones de la música fue el de Merriam en *The Anthropology of Music* (1964)<sup>116</sup>. La principal novedad de este texto fue la de introducir una diferenciación entre usos y funciones. Para Merriam los usos son expresados de forma directa, mientras que la formulación de las funciones requiere un análisis por parte del observador. Años más tarde, Nettl (1983)<sup>117</sup> era crítico con la diferenciación establecida entre usos y funciones, considerando que en muchas ocasiones, por ejemplo en el caso del entretenimiento, ambos eran una misma cosa.

En su investigación, Merriam observó la capacidad de la música para dar diferentes respuestas emocionales en todas las culturas. Para el autor, las funciones de la música iban desde lo emotivo hasta lo social, pasando por otras estéticas y simbólicas. Concretamente Merriam establecía las siguientes diez funciones (Merriam, 1964)<sup>118</sup>.

<sup>111</sup> Nadel, S. F. (1951). *The foundations of social anthropology*, Glencoe: Free Press

<sup>112</sup> Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and function in primitive society*, Glencoe: Free Press.

<sup>113</sup> “Function is the contribution which a partial activity makes to the total activity of which it is a part. The function of a particular social usage is the contribution it makes to the total social life as the functioning of the total social system”. Radcliffe-Brown, A. R. (1952), op. cit., p. 181.

<sup>114</sup> Nadel, S. F. (1951), op. cit., p. 368.

<sup>115</sup> *Ibidem*, p. 184.

<sup>116</sup> Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*, Evanston: Northwestern University Press. El Capítulo 11, en donde se aborda el tema de las funciones de la música, ha sido traducido al español y publicado en la antología de textos de Cruces, F. (Ed.) (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología* (pp. 275-296), Madrid: Trotta.

<sup>117</sup> Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine issues and concepts*, Chicago: University of Illinois Press.

<sup>118</sup> Merriam, A. (1964), op. cit., pp. 209-228.

1. **Expresión emocional.** La música está ligada a la emoción y es un vehículo para la expresión de la misma. En casi todas las culturas la música desempeña un rol principalmente expresivo, como vehículo para la expresión de emociones e ideas.
2. **Goce estético.** Para Merriam música y estética están asociadas en muchas culturas, si bien afirma no tener la certeza de que esto suceda también en el mundo no alfabetizado.
3. **Entretenimiento.** En este punto distingue entre entretenimiento "puro", que es el que se da en sociedades occidentales, y el entretenimiento combinado con otras funciones, que es el que parece predominar en sociedades no alfabetizadas.
4. **Comunicación.** Merriam especifica que la música no es un lenguaje universal, sino que está conformado por la cultura a la que pertenece.
5. **Representación simbólica.** Para Merriam es evidente que la música funciona como representación simbólica de otras cosas, ideas y comportamientos.
6. **Respuesta física.** En este sentido, la producción de una respuesta física, aunque delimitada por convenciones culturales, parece ser una importante función de la música.
7. **Refuerzo de la conformidad a las normas sociales.** Las canciones de control social desempeñan un importante papel en un elevado número de culturas.
8. **Refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos.** Para Merriam se reafirman las instituciones sociales mediante canciones que resaltan lo que es adecuado y lo que no.
9. **Contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura.** Al ser vehículo de transmisión de la historia, de mitos y leyendas, ayuda a la continuidad, y al transmitir educación contribuye a la estabilidad.
10. **Contribución a la integración de la sociedad.** Al proporcionar un núcleo de solidaridad en torno a los miembros de la sociedad la música realiza una función integradora.

La lista de Merriam ha sido de utilidad para el estudio de la etnomusicología, en tanto que permite distinguir una sociedad de otra atendiendo a las funciones dominantes de la música. Por ejemplo, en las culturas en las que la música ocupa un elevado status la música suele utilizarse como medio de expresión emocional. La función de entretenimiento es muy baja en sociedades tribales, o la función de la música como validación de rituales es más importante en culturas rurales y más baja en culturas urbanas.

También desde la perspectiva de la antropología, Smeijsters (1995) publicaba los datos de una investigación sobre las funciones atribuidas a la música. En el cuestionario los informantes debían completar la frase "Cuando escucho música...", y entre las respuestas se encontraban aspectos como: mejorar el ánimo, olvidar problemas, reducir la soledad recordar el pasado, bailar, experimentar tranquilidad, aumentar la conexión con otras personas, ganas de llorar, sentirla en el interior, etc. En la Tabla 3-1, que se muestra a continuación, y que ha sido publicada por Martín Herrero (1997)<sup>119</sup> se recoge un resumen de lo expresado en estas encuestas.

<sup>119</sup> Martín Herrero, J. A. (1997). Manual de antropología de la música, Salamanca: Amarú, p. 140

**Tabla 1: Tabla de Smeijsters sobre las funciones de la música (citada por Martín Herrero 1997, p. 140)**

CATEGORÍA	AFIRMACIONES
Sentimental	La música trabaja como un sueño, evoca mundos agradables, pero también pesadillas y repulsión
Asociativa	Música y sentimientos van siempre juntos
Social	Hacer algo por diversión. Perderse en la música y estar juntos, contactar con las personas. Compartir emociones.
Compensatoria	Se asocia música y libertad, la música mejora la atmósfera y el estado de ánimo. Sirve para divertirse, relajarte, olvidar problemas, una válvula de seguridad para las emociones
Emocional	Sirve para comunicarse con uno mismo. Estimula sentimientos internos. Ayuda a la expresión de sentimientos y emociones. Intensifica las emociones
Tensión/relax	La música evoca tensión y relajación. Es un mundo en el que se pueden descubrir cosas excitantes. La música trae relajación.
Motor	La música te pone en movimiento
Actualización	Me expreso yo mismo a través de la música. Me ayuda a saber cómo me siento en algunos momentos
Diversión	Te divierte. Tiene efectos alegres
Molestias	La música irrita y distrae
Aspectos de fondo	Es una forma de pasar el tiempo. Se usa como ruido de fondo en el trabajo, como estimulante o relajante
Preparación	Después de hacer o escuchar música, aumenta la concentración

Sin embargo, las funciones de la música que se convertirían en un modelo para el estudio desde otras diferentes perspectivas fueron las que hemos expuesto de Merriam. Una de las líneas predominantes para la adaptación a otras disciplinas, fue la de contextualizar estas funciones en una cultura determinada o aplicarlas a una disciplina concreta como la educación o la psicología. No hay que olvidar que el punto de vista de Merriam partía del conocimiento de culturas muy diferentes, y desde el intento de establecer una generalización.

Una las aplicaciones más interesantes desde la perspectiva de la educación musical fue la de Campbell (1998)<sup>120</sup>, quien trataba de establecer las funciones de la música en los niños. Campbell, tomaba como punto de partida al propio alumnado y perfilaba las diferentes funciones en función de sus observaciones e investigaciones con escolares. Comparando la aportación de Campbell puede comprobarse que retoma casi todas las funciones mencionadas por Merriam: expresión emocional, placer estético, entretenimiento, comunicación, respuesta física, refuerzo de las normas sociales, validación de rituales religiosos, continuidad y establecimiento de la cultura y finalmente, integración en la sociedad. La única de las funciones establecidas por Merriam que Campbell no utiliza es la del simbolismo.

Campbell además perfilaba alguna de las funciones establecidas por Merriam. Por ejemplo, si bien el antropólogo incluía con vacilación la función de la respuesta física para la música, desde el punto de vista de Campbell esta era una de las funciones más importantes, en tanto que el uso del movimiento y la música es inseparable en las vidas de los niños.

<sup>120</sup> Campbell, P. (1998a). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press, pp. 175-178. Asimismo, sobre este mismo tema véase el artículo de esta misma autora en Campbell, P. (1998b) *The Musical Cultures of Children*. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.

Pero indudablemente, una de las disciplinas que ha abordado con mayor profundidad este tema ha sido la psicología de la música. Desde esta perspectiva, Hargreaves y North (1999)<sup>121</sup>, tomando de nuevo como punto de referencia a Merriam, explicaban las funciones de la música para el individuo. Sin embargo, a diferencia de lo que hacían Merriam y Campbell, Hargreaves y North aportaban una perspectiva psicológica importante, introduciendo en su propuesta la función de la identidad personal, no incluida por Merriam, a la que concedían un papel prioritario. De hecho, estos autores consideraban que las funciones más importantes de la música para el individuo eran la formulación y expresión de la propia identidad, el establecimiento de relaciones interpersonales y el modo de comportarse.

En una línea similar, Tia DeNora (2000)<sup>122</sup> ha llevado a cabo una investigación sobre el uso y las funciones de la música en la vida cotidiana. De sus resultados se desprende que la música puede ocupar funciones físicas, psicológicas, sociales o culturales. Para DeNora, la música es utilizada para diversos fines, que van desde la necesidad de amortiguar otros ruidos ambientales, la búsqueda de concentración, la necesidad de modificar el estado de ánimo hasta fines más importantes para el individuo como la búsqueda de identidad o la articulación de la memoria.

### 3.2. Las funciones de la música en la adolescencia

Las funciones de la música en la vida cotidiana del individuo también han sido planteadas desde la perspectiva de la juventud y la adolescencia. Entre las primeras propuestas en este sentido se encuentra el estudio llevado a cabo por Gantz (1978)<sup>123</sup>, quien llevó a cabo una encuesta entre estudiantes universitarios y observó que la música se utilizaba básicamente para relajar la tensión, como distracción de las preocupaciones, para ayudar a pasar el tiempo y para salir del aburrimiento.

Roe (1985)<sup>124</sup> también llevó a cabo una investigación en torno a las funciones de la música en los adolescentes y llegó a la conclusión de que estos veían en ella la posibilidad de relajarse, pasar el tiempo, reducir la sensación de soledad, llenar el silencio, estar del humor deseado o ayudar a que el tiempo transcurriera más deprisa. Además Roe también añadió otras percepciones como las de que la música les servía para bailar, era compatible con un estilo de vida determinado y sus letras expresaban sentimientos.

En 1986 Sun y Lull (1986)<sup>125</sup> llevaron a cabo una investigación para tratar de averiguar los motivos por los que los adolescentes veían y escuchaban la cadena de música popular MTV. En este caso se trataba de un trabajo desde la perspectiva científica de los estudios de los medios de comunicación.

Una de las primeras conclusiones de este estudio fue advertir que la principal motivación estaba directamente relacionada con cuestiones musicales. Sun y Lull proponían a los encuestados diferentes variables para que respondieran y evaluaran las razones por las que veían y escuchaban esta cadena. Entre estas variables se encontraban las siguientes afirmaciones:

1. Información, conocimiento social: aprender sobre uno mismo, sobre los otros, comprender el mundo
2. Pasar el tiempo
3. Vía de escape: relajación, olvidar los problemas del trabajo o los estudios, sentirse menos solo
4. Interacción social: estar con los amigos, tener un tema común sobre el que hablar<sup>126</sup>

<sup>121</sup> Hargreaves, D. J. & North, A. D. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27 (1), 71-83.

<sup>122</sup> DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>123</sup> Gantz, W. (1978). Gratifications and expectations associated with pop music among adolescents. *Popular music and society* 6 (1), 81-89

<sup>124</sup> Roe, K. (1985) Swedish youth and music: Listening patterns and motivations. *Communication Research* 12 (3), 353-362.

<sup>125</sup> Sun, S. & Lull, J. (1986). The adolescent audience for music videos and why they watch. *Journal of Communication* 36 (1), 115-125.

<sup>126</sup> Sun, S. & Lull, J. (1986), op. cit. p. 119.

En su artículo Sun y Lull mostraban que las respuestas que obtenían una mayor puntuación tenían que ver con el punto de la interacción social y el de la vía de escape. Pero además los autores dejaban una pregunta abierta para que los encuestados respondiesen con sus propias palabras otros motivos por los que veían y escuchaban la música de la MTV. Sun y Lull encontraron 32 razones que agruparon en 9 categorías: Apreciación musical, entretenimiento, apreciación visual, por hábito o como forma de pasar el tiempo, para obtener información (sobre conciertos, música, consumo...), por cuestiones emocionales: relajarse, sentirse mejor, bailar, como forma de conocimiento social: conocer la moda, imitar a los músicos, como vía de escape: distracción, fantasía y por último como forma de interacción social: relacionarse socialmente, tener un tema de conversación<sup>127</sup>.

Varios años después, Tarrant, North y Hargreaves (2000)<sup>128</sup>, y North, Hargreaves y O'Neill (2000)<sup>129</sup> aplicaron estas ideas a la psicología de la música con interesantes resultados. El trabajo de Tarrant et al. (2000)<sup>130</sup> consistió en proponer y analizar una encuesta a partir de las mencionadas funciones propuestas por Sun y Lull (1986)<sup>131</sup>. Para ello, los autores llevaron a cabo un cuestionario que pasaron a 245 alumnos ingleses y norteamericanos de entre 15 y 27 años de edad. La pregunta a la que debían contestar era cuáles eran los principales motivos por los que escuchaban música fuera del contexto escolar.

Los encuestados debían valorar, entre un grupo de once variables diferentes, cuál el grado de importancia que concedían a cada una. En este caso las aportadas por North, et al. (2000) coincidían en algunos puntos con las planteadas y recogidas años antes por Sun y Lull (1986).

1. Disfrutar de la música
2. Ser creativo/usar la imaginación
3. Salir del aburrimiento
4. Obtener ayuda en momentos difíciles
5. Estar a la moda
6. Relajarse de la tensión y el stress
7. Crearse una imagen de sí mismo
8. Expresar sentimientos o emociones
9. Complacer a los padres
10. Complacer a los profesores
11. Complacer a los amigos
12. Reducir la sensación de soledad

A partir de los resultados de la encuesta, los autores llegaban a conclusiones similares a las de los investigadores del ámbito de la comunicación, observando que los adolescentes escuchaban música principalmente por necesidades sociales y emocionales. Pero además mostraron que el aspecto de la identidad ocupaba un lugar importante no sólo a nivel personal, sino también social, destacando la importancia de compartir esa identidad con sus amigos.

Sin lugar a dudas, la relación entre música e identidad ha sido una de las más valoradas por parte de sociólogos y psicólogos. Para Frith (1981)<sup>132</sup> la relación entre la música e identidad era una de las funciones más importantes de la música. Para este sociólogo, las diferentes subculturas que se formaban en torno a la música popular: rockers, punks, heavies, etc., respondían precisamente a ese uso de la música como emblema que comunica valores, actitudes y opiniones a los demás. Esta idea también subyace en diferentes estudios que relacionan las preferencias

<sup>127</sup> Ibidem, p.120.

<sup>128</sup> Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music* 28, 166-173.

<sup>129</sup> North, A. D., Hargreaves, D. J. & O'Neill (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70, 255-272.

<sup>130</sup> Tarrant et al. (2000), op. cit., págs. 166-173.

<sup>131</sup> Sun, S. & Lull, J. (1985), op. cit.

<sup>132</sup> Frith, S. (1981). *Sounds Effects: youth, leisure, and the politics of rock'n'roll*. New York: Pantheon.

musicales y el comportamiento, indicando la relación entre algunos géneros musicales y la rebeldía e incluso con la delincuencia (Arnett, 1986<sup>133</sup>; Hansen & Hansen, 1991<sup>134</sup> y Tanner, 1981<sup>135</sup>).

Más recientemente, Tarrant et al. (2000)<sup>136</sup> publicaban *The importance of music to adolescents*. En este caso el estudio se localizaba en una zona concreta de Gran Bretaña y en la encuesta participaron más de dos mil alumnos de entre 13 y 14 años de 22 escuelas de la región de North Staffordshire.

Las preguntas a las que los alumnos debían responder en sus encuestas no sólo incluían las ya mencionadas funciones de Sun y Lull, sino que el cuestionario también contenía cuestiones sobre las siguientes preferencias musicales: ópera, folk, música clásica, jazz, rock, rap, soul, pop y otras. Por último, el cuestionario incluía otro apartado en el que los autores preguntaban el grado de importancia que los encuestados concedían al hábito de escuchar música, y solicitaban la comparación con otras actividades cotidianas. Entre esas actividades los autores incluían tareas como visitar a los amigos, ir de compras, ir a un club juvenil, practicar su deporte favorito, ver televisión, jugar con el ordenador, leer libros, hacer los deberes, hablar con su padre o madre e ir al cine.

Los resultados de las encuestas confirmaban que la música ocupaba un lugar central en las vidas de la mayoría de los adolescentes. Pero además, entre las respuestas obtenidas sorprendían algunos datos, como por ejemplo el hecho de que los adolescentes consideraran que el escuchar música clásica ofrecía una imagen poco interesante de ellos mismos entre sus compañeros. Los autores también encontraron diferencias de género en torno a las cualidades que atribuían a la música. Por ejemplo, para las chicas la música era utilizada como una forma de normalización, mientras que para los chicos la música se veía como un modo de crear una impresión o una imagen ante los otros.

Quizá la crítica que pueda hacerse a las aportaciones de Hargreaves y North es principalmente el formato del cuestionario. El hecho de que el cuestionario ofrezca una serie de categorías cerradas para explicar la función de la música en su vida cotidiana, cierra al encuestador la posibilidad de conocer si el alumno considera que hay en su vida otras funciones diferentes.

Las funciones de la música en la vida cotidiana también han sido estudiadas desde el punto de vista de los estudios de la sociología y la música popular. Indudablemente, una de las aportaciones más importantes en este sentido es la del sociólogo Simon Frith (2001)<sup>137</sup>, quien distinguía los siguientes usos o funciones sociales para la música.

1. Responde a cuestiones de identidad. Las canciones pop permiten crear una especie de autodefinición particular.
2. Proporciona una vía para administrar la relación entre la vida emocional pública y la privada. La gente necesita darle forma y voz a las emociones.
3. Da forma a la memoria colectiva, la de organizar el sentido del tiempo, de modo que intensifica la experiencia del presente.
4. Proporciona la sensación de posesión. Al poseer determinada música se convierte en parte de la propia identidad, de modo que es incorporada a la percepción de uno mismo.

Más recientemente Christenson (2003)<sup>138</sup> ha estudiado las funciones de la música en la vida de los adolescentes norteamericanos y ha encontrado numerosas similitudes con las que tienen

<sup>133</sup> Arnett, J. (1991). Heavy metal music and reckless behavior among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 573-592.

<sup>134</sup> Hansen, C.H. & Hansen, R. D. (1991). Constructing personality and social reality through music: individual differences among fans of punk and heavy metal musical. *Journal of electronic and Broadcasting Media*, 35, pp. 335-350.

<sup>135</sup> Tanner, J. (1981). Pop music and peer groups: a study of Canadian high school students' responses to pop music. *Canadian Review of Sociology and Social Anthropology*, 18 (1), 1-13.

<sup>136</sup> North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000), op. cit., pp. 255-272.

<sup>137</sup> Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En Cruces, F. (Ed.) *Las culturas musicales* (pp. 413-435). Madrid: Trotta.

<sup>138</sup> Christenson, P. (2003) *Equipment for living. How popular music fits in the lives of youth*, En C. Ravitch & C. Viteritty (Eds.), *Kid stuff. Marketing, sex and violence to America's children* (pp. 96-124). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

lugar en las vidas de los adultos. Para Christenson la música se escucha principalmente por ser una actividad placentera que permite dar respuesta a diferentes necesidades tanto de tipo sociológico, psicológico o cultural. Por ejemplo, la música permite al adolescente, entre otras muchas cosas, cambiar su estado de ánimo, sentirse menos solo, llenar los vacíos en conversaciones de la vida social, aprender nuevos lenguajes, o acercarse a diferentes culturas.

Recientemente en España Gotzon Ibarretxe (2006)<sup>139</sup> planteaba un estudio que había llevado a cabo a partir de entrevistas y cuestionarios. En él recogió las expresiones y percepciones de alumnos de educación secundaria, conservatorios y escuelas de música. Ibarretxe agrupó sus resultados siguiendo las metáforas genéricas categorizadas por Rice (1998, citado en Ibarretxe 2006)<sup>140</sup>:

- La música es una conversación
- La música es un texto
- La música es historia
- La música es arte
- La música es un producto de consumo

En el Capítulo 8 de este trabajo se expondrán los resultados de nuestra investigación en torno a las funciones de la música en la vida del adolescente. A partir de las aportaciones sintetizadas en este capítulo y desde una perspectiva fenomenológica veremos cuál es la percepción de los propios adolescentes sobre las funciones que desempeña la música en sus vidas.

#### 4. En conclusión

La adolescencia es un importante momento de cambios físicos y psicosociales. Durante esta etapa de su vida, el niño cambia de aspecto y durante la pubertad su cuerpo se va transformando en el de un joven. A nivel cognitivo se desarrolla el pensamiento abstracto, permitiendo pensar por medio de hipótesis y considerar la visión de los demás. Desde el punto de vista social, el adolescente empieza a tomar sus propias decisiones, que van desde su propia formación hasta la elección de amigos, pareja, e identidad.

Desde el punto de vista del desarrollo musical, el adolescente adquiere nuevas capacidades como la de identificarse personalmente con determinadas piezas de música o tener una mayor conciencia del poder afectivo de la música, permitiéndole reflexionar sobre su propia experiencia musical. Lógicamente, todo ello no sería posible sin el desarrollo cognitivo y psicosocial propio de la adolescencia.

Durante esta etapa la música se convierte en un importante elemento que ocupará diferentes funciones en su vida. Las más importantes están relacionadas con aspectos propios de la adolescencia, como el desarrollo de la identidad y las relaciones sociales.

---

<sup>139</sup> Ibarretxe, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música* 36, 73-86.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 76.