

Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria

Music-therapy in the classroom: research on its use in Educacion Secundaria Obligatoria (secondary education)

Miren Pérez Eizaguirre*
Francisco Salinas Ramos**
M^a Jesús del Olmo Barros***

Recibido: 30-1-2015
Aceptado: 12-3-2015

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que se llevó a cabo con alumnos de ESO participantes en un programa de Musicoterapia. Estos pertenecían a los grupos de 3^º y 4^º de Diversificación Curricular de un centro escolar de la Comunidad de Madrid. Para encuadrar los resultados obtenidos se procede a explicar el concepto de Musicoterapia y su aplicación en el ámbito educativo. Posteriormente, se presentan los objetivos a conseguir, la metodología realizada con una propuesta didáctica con Musicoterapia, para trabajar a través de la música el mundo emocional del alumnado. A continuación, se exponen los resultados obtenidos después las sesiones, tras elaborar el test estandarizado STAI, y el nivel de absentismo escolar que presentan los días que acuden a ellas. Los resultados reflejan que la utilización de la música con un fin terapéutico, utilizando los medios que la pedagogía musical nos brinda, ejercen un efecto positivo, ya que se produjo, en este proceso, una reducción del nivel de ansiedad en uno de los grupos de Musicoterapia.

Palabras clave:

Musicoterapia educativa-adolescencia-ansiedad-absentismo-riesgo social.

Abstract

This article shows the results of an investigation carried out with students of a secondary school being participants on a music-therapy program. The individuals taking part in it belonged to 3rd and 4th grades in the curricular diversification program in a high school set in the community of Madrid. Firstly, the concept of music-therapy must be explained in order to frame the results and its application within a pedagogical context. Secondly, the goals to be achieved will be identified, as well as the methodology used with a music-therapy educational proposal, to work throughout music on the affective world of the student. Finally, the results of the sessions worked on the STAI standard test will be presented and the level of scholar absenteeism of the pupils on the sessions. The outcomes reflect that the use of music with a therapeutic goal and an approach of music pedagogy have a positive influence on the student since there happened a reduction of anxiety of the participants in one of the music-therapy groups during the process.

Keywords:

Music therapy-anxiety-adolescence-social risk-absenteeism.

* Colegio Santa Rita (Madrid)

mirenperez@hotmail.com

** Universidad Pontificia de Salamanca,
campus de Madrid

fsalinasramos@gmail.com

***Universidad Autónoma de Madrid

mjesus.delolmo@uam.es

1. Introducción

La música es una de las artes que mayor capacidad de impacto puede tener sobre el ser humano. Diversos investigadores han observado y documentado que esta ciencia produce una serie de efectos de diversa índole. Por ello, Hevner (1935) ideó grupos de adjetivos para clasificar las respuestas emocionales a la música, que fue revisado y modificado más adelante por Farnsworth (1954). Así mismo, Cattell y Anderson (1953) concibieron una prueba que evaluaba variables de personalidad mediante la clasificación de cien ejemplos musicales. Además, a lo largo de la historia encontramos numerosos testimonios que atribuyen funciones terapéuticas a la misma, y observamos la función social tan importante que la música ha tenido en casi todos los períodos y sociedades.

En el plano educativo, la música se encuentra inserta en los planes de estudio de nuestro país a través de la asignatura del mismo nombre existente en los centros escolares. En este caso, se aborda la música desde un aspecto conceptual y de asimilación de contenidos teórico/prácticos. En la Comunidad de Madrid, donde realizamos nuestro estudio, los contenidos quedaron fijados en el *Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se estableció para la Comunidad de Madrid, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*.

La presente investigación perseguía estudiar los beneficios que el uso terapéutico de la música pudiese tener en el ámbito educativo, con unos objetivos muy diferenciados de lo que supone como asignatura dentro del currículo oficial de educación, pero a la vez en total conexión con la música como asignatura.

Según la definición de la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT, 2011):

La Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y la formación clínica en la Musicoterapia están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos.

Según Willems (1979), los elementos sonoros de los que consta la música, es decir, el ritmo, la melodía y la armonía, están relacionados con aspectos diversos del ser humano, como la vida fisiológica, la vida afectiva y la vida mental, respectivamente.

La Musicoterapia tiene diferentes ámbitos de aplicación, y uno de ellos es el contexto educativo.

2. Musicoterapia Educativa

La Musicoterapia Educativa es la aplicación de la Musicoterapia en el Área de Educación. Encuentra sus orígenes en la educación musical dirigida a personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y en los trabajos pioneros de aplicación de la Musicoterapia en la Educación Especial, como los de Paul Nordoff y Clive Robbins (1977; 1982). Según Sabbatella (2005, p.129):

Quando la Musicoterapia se aplica en contextos educativos los musicoterapeutas se centran en las necesidades no-musicales de las sujetos con N.E.E. (necesidades físicas, sensoriales, emocionales, cognitivas, sociales) y el aprendizaje musical no es el primer objetivo de la intervención musicoterapéutica. A través de diferentes experiencias musicales terapéuticas (EMT) se pretende incidir en la problemática específica que el sujeto presenta con la consecución de una serie de objetivos psico-educativos centrados en las necesidades específicas del caso.

En base a esto, podemos entender que la Musicoterapia Educativa puede extenderse a otro tipo de alumnado sin N.E.E. En este caso se denomina Musicoterapia como Terapia de Apoyo y se puede utilizar como a) medio para enseñar información académica determinada, b) como refuerzo de conductas académicas esperadas, c) como vía para trabajar el desarrollo socioemocional, y d) como apoyo a la educación musical adaptada (Gfeller, 1984). La función de los musicoterapeutas que trabajan en centros educativos podría realizarse siempre de manera interdisciplinar tanto con el profesorado de música y los tutores, así como el departamento de Orientación, realizando tareas de asesoramiento o de intervención específica.

Desde el punto de vista de la Musicoterapia Educativa, la música acelera el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) al mismo tiempo que favorece la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser haciendo accesible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que se encuentran relacionados con el aprendizaje (Albornoz, 1998).

Según Amir (1992) la música tiene la facultad de facilitar momentos significativos por lo que la significación de las vivencias es de gran importancia. A través de las experiencias musicales, el alumnado indaga en su vida emocional y lleva a cabo el proceso creativo a partir de su historia.

La música, además de ayudar en la expresión emocional, integra las dimensiones emocional, física y cognitiva del alumno, permitiendo también incrementar el volumen de información que se aprende y se retiene (Schuster y Gritton, 1993). Teniendo en cuenta

que el aprendizaje en el ser humano se lleva a cabo cuando se producen interconexiones entre las neuronas, y conociendo que el cerebro humano es hondamente plástico, ya que puede ser modelado en respuesta a nuevas experiencias, la estimulación sonora puede influir en la plasticidad de aprendizaje o memoria a través del aumento de conexiones sinápticas (Sadler, 2001).

3. El uso de la Musicoterapia con adolescentes en situación de riesgo social

La adolescencia es un momento de práctica, en conjunto, de conductas de riesgo como abandono escolar, drogadicción, delincuencia, y de un aumento de la posibilidad de sufrir algunas enfermedades mentales. El comportamiento antisocial ha sido considerado como algo propio de la adolescencia si no sobrepasa unos límites. En esta etapa el individuo debe adaptarse a la sociedad ya formada, una socialización que viene acompañada de tres duelos, el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por la identidad infantil y por último, el duelo por los padres de la infancia (González - Anleo y González - Anleo, 2008).

Por todo ello, se debe distinguir entre dificultades transitorias y problemas serios, así como los problemas que surgen en la adolescencia o con raíces en la infancia. La conducta desadaptada no siempre tiene una relación directa con los cambios propios de esta etapa, sino que es reflejo de que algo no marcha bien. Aparecen modos de expresión de las dificultades psicológicas en la adolescencia que se hacen visibles en un primer momento, en el comportamiento. El adolescente puede tener dificultades para poner en palabras lo que le ocurre, lo que le lleva a recurrir a pasar a la acción.

Las desadaptaciones de ciertos adolescentes, suelen generar problemas para el individuo, para la sociedad o para ambos. Estas situaciones originan otras dando lugar a la espiral de la marginación o de la exclusión social.

Si el riesgo se enfatiza por la negatividad, acostumbramos a hablar de situaciones de dificultad social, mientras que si se hace por sus consecuencias para el entorno social, lo hacemos de situación de conflicto social. Podríamos pues, desde otro plano, hablar simplemente de riesgo a que aparezcan situaciones de dificultad o conflicto social, cuando aparezcan desequilibrios interadaptativos (Casas, 1998, p.162).

Los menores en dificultad social (Barudy, 1998) son aquellos a los que los derechos no se les ha respetado, han sido maltratados o abandonados. Si acudimos a la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, en la que se realiza una dis-

tinción entre situaciones de riesgo y desamparo social, se describen las primeras como aquellas en las que el menor sufre situaciones de riesgo que le impiden un desarrollo personal y social normal, pero no intervienen las instituciones públicas, y las segundas, como las situaciones en las que es necesario debido a la gravedad de la situación, la separación del menor de su familia de origen.

La mayoría de las legislaciones coinciden en que un menor en conflicto social es aquel que se encuentra en una situación en la que puede hacer daño a los demás o a sí mismo, pero como nos señala González (1996, p.41):

el conflicto social suele relacionarse con dificultades personales y sociales y con conductas problemáticas que se incrementan con la gravedad y frecuencia de las conductas delictivas. Desde esta perspectiva y en el caso del menor concretamente, suele afirmarse que cuando la conducta delictiva es persistente y duradera se traduce en múltiples y disfuncionales conductas antisociales.

La falta de participación de individuos y grupos en aquellas esferas en las que de acuerdo con determinados razonamientos les correspondería intervenir o deberían intervenir, es como Germani (1973) define la marginalidad. Precisamente, Valverde Molina (1997) describe una persona marginal como aquella que en algún aspecto se encuentra al margen de la normalidad del grupo. La inadaptación (Campoy, 1995) equivaldría al fracaso ante los estímulos que el medio brinda. Los factores que pueden llevar a situaciones de exclusión, podrían concretarse en transformaciones de los acuerdos establecidos en el uso y en el tiempo, trasgresión del uso y de la propiedad, desorganización en la distribución de los servicios económicos útiles, triunfo por parte del contexto en la apreciación de la perturbación y la imposibilidad de dirigir el propio comportamiento en vistas a alcanzar las metas propuestas. Es importante diferenciar entre marginalidad y delincuencia, ya que el primero se sufre en soledad y como mucho en familia, mientras que el segundo, posee un ambiente de referencia en el que conocer las prácticas y corriente de su actitud y procedimiento.

Amparo Moreno (2007) explica de manera clara, cuál debería ser el papel de la escuela en este aspecto, centrándose en cuatro factores que ayudan al desarrollo personal de los adolescentes: atención a las necesidades evolutivas, adaptación de sus metas, desarrollo de la autoestima y progreso de pautas de socialización. En la etapa de Educación Secundaria se puede producir un desequilibrio entre los objetivos rigurosamente académicos y el desarrollo personal, ya que con reiteración, se olvida que aunque estén orientados hacia el logro de la madurez, requieren ayuda en aspectos personales. Además, se debe tener en cuenta que la escuela posee un contexto social, y es necesario valorar las prácticas educativas que realmente benefician al desarrollo personal de estos adolescentes. La

adquisición del yo, se alcanza a través de la necesidad básica de lograr el control sobre la vida propia, lo que concede a la persona tener un sentido de valor e identidad. Si confían en su influencia sobre el futuro, más exaltadas serán las metas y superior el esfuerzo y la resistencia a la frustración. La música en la escuela les ayuda a conseguir estas metas y sobre todo, a la mejora de su autoestima. Asimismo, la ejecución de las tareas, como la creación de música en las sesiones de Musicoterapia, también se relacionaría con el desarrollo de la autoestima. Las actividades a través de las cuales podría lograrse serían aquellas que permitan a los adolescentes conocerse mejor a ellos mismos y como grupo, en las que ejerzan algún control y en las que desaparezcan las críticas destructivas. Esto podría influir en el desarrollo de las pautas de socialización ya que les permitiría aprender a hablarse, escucharse, intercambiar puntos de vista, practicar la empatía y conocerse mejor (Moreno, 2007).

La música para expresar emociones tiene un gran potencial terapéutico para pacientes con trastornos emocionales. Gaston (1993) destacó que la música puede expresar emociones profundas cuando las palabras no son capaces.

Diversos autores (Keen, 2004; Mercadal, 2005) ya se preocuparon con anterioridad y vislumbraron las extensas posibilidades que la práctica de la Musicoterapia podría tener con adolescentes con algún tipo de problema o dificultad social. Así lo hizo Keen (2004) que utilizó la Musicoterapia en adolescentes con dificultades como herramienta de motivación, y Mercadal (2005) que lo hizo con niños y adolescentes con trastornos del comportamiento.

Del mismo modo, Goldbeck & Ellerkamp (2012) realizaron una investigación con treinta y seis niños de entre 8 y 12 años, en la que quedaba reflejado que la Musicoterapia Multimodal podía reducir el nivel de ansiedad de los participantes. También Gadberry (2011) utilizó música con un ritmo constante de 66 pulsaciones por minuto que disminuyó la ansiedad estado de los que la escuchaban frente a los que permanecieron en silencio.

En algunas teorías, la música es vista como un análisis de las emociones que esta puede reflejar, aunque no todas están de acuerdo con este planteamiento, ya que se cuestionan si este análisis sería una interpretación literal o sólo una metáfora. Tal vez sea precisamente la música, presenta Aldridge (1996), una buena metáfora de la identidad como tal. La identidad no puede ser entendida como un crecimiento orgánico congénito propio, y tampoco como algo aplicado mecánicamente en un determinado ambiente. La música ofrece experiencias asociadas con los sentimientos y la autoestima (Rudd, 1983). El espacio social donde los seres humanos se mueven proporciona un importante punto de referencia para la formación de la identidad. A este espacio pertenecen las vivencias ligadas a la clase social, etnicidad, valores, género o temas como la autenticidad y la competencia social.

4. Justificación del estudio

Los alumnos que participaron en esta investigación eran adolescentes. Además, formaban parte de los grupos de Diversificación Curricular del centro escogido, el Colegio Santa Rita del distrito de Carabanchel en Madrid, es decir, que se consideraba que existía la posibilidad de que no obtuvieran el título de Graduado Escolar, por diferentes motivos. Según la Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de Diversificación Curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Secretaría de Estado de Educación, 2007), podrán acceder a estos programas los alumnos y alumnas mayores de dieciséis años, o que los cumplan en el año en que acceden al programa, previa evaluación, y alumnos y alumnas que en cursos anteriores se hayan encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, en tal grado que les hayan impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente, y que, a juicio de la junta de profesores del grupo al que pertenezcan y del Departamento de Orientación, se encuentren en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario.

Así mismo, algunos se encontraban en situación de riesgo social, lo que unido con su momento evolutivo, constituía una mezcla complicada que repercutía en primer lugar en su rendimiento académico, y después en otros ámbitos a nivel escolar. Se observaba un alto nivel de frustración ante los estudios por sus repetidos fracasos, y probablemente se veía afectada su autoestima. Pensamos que todos estos factores les provocarían un aumento en sus niveles de ansiedad, unidos a los problemas familiares y económicos que algunos de ellos presentaban. Por todo ello, las preguntas que nos realizamos antes de iniciar el proceso fueron las siguientes:

- ¿Podríamos ayudarles a mejorar en su rendimiento académico?
- ¿De qué manera concretaríamos esta ayuda a través de la música?
- ¿Cómo podríamos obtener datos objetivos que nos indicaran si presentaban niveles elevados de ansiedad y si la Musicoterapia podría influirles en el descenso de la misma?
- ¿Las sesiones de Musicoterapia podrían servirles como elemento motivador para acudir a clase?

5. Objetivos e hipótesis

Tras hacernos estas preguntas, los objetivos que nos marcamos se centraron en el uso de la Musicoterapia como elemento terapéutico, para conseguir una reducción del nivel de ansiedad en los alumnos participantes. Además se intentó comprobar si los días que

acudían a las sesiones de Musicoterapia mejoraba su nivel de asistencia al centro educativo, pudiendo pensar que las sesiones funcionaran como elemento motivador. Por ello, los objetivos a conseguir fueron:

- Disminuir la ansiedad de los participantes.
- Mejorar la expresión emocional de los alumnos.
- Fomentar espacios de confianza y comunicación.

Las hipótesis que tomamos como referencia fueron las siguientes:

- Hipótesis nula: Las sesiones de Musicoterapia no producen un descenso de la ansiedad rasgo y ansiedad estado tras las sesiones y al final del proceso.
- Hipótesis alterna: Las sesiones de Musicoterapia producen un descenso de la ansiedad rasgo y ansiedad estado tras las sesiones y al final del proceso.

6. Metodología

6.1. Participantes

La muestra incluyó un total de 24 personas (7 mujeres y 17 hombres).

El rango de edad era 15-17 años (M=16,08). Todos pertenecían a grupos de Diversificación Curricular de 3^o y 4^o de ESO. Doce de los participantes eran de origen español, seis de Ecuador, dos de Bolivia, dos de Brasil y uno de Perú. Predominaba el número dos de repeticiones a lo largo de la ESO.

Sexo	
Mujeres	n=7
Hombres	n= 17
Edad	15-17 años (M=16,08)
País de procedencia	
España	n=12
Ecuador	n=6
Bolivia	n=2
Brasil	n=1
Perú	n=1

Número de cursos repetidos	
3° ESO	n=12
Una vez Dos veces	n=5 n=7
4° ESO	n=12
Una vez Dos veces	n=2 n=10
Distribución por grupos	
3° ESO Experimental	n=7
Mujeres Hombres	n=4 n=3
3° ESO Control	n=5
Mujeres Hombres	n=2 n=3
4° ESO Experimental	n=7
Mujeres Hombres	n=1 n=6
4° ESO Control	n=5
Mujeres Hombres	n=0 n=5

Tabla 1. Sumario de participantes n=24

6.2. Procedimiento

Las familias procedieron a firmar el consentimiento de la participación de sus hijos en las sesiones y en la investigación, además del consentimiento por parte de la dirección del colegio Santa Rita y la aprobación del Consejo Escolar.

Para la recogida de datos, completaron el Test STAI antes y después de las sesiones de Musicoterapia con una periodicidad mensual, para evitar que pudieran memorizarlo, en

relación a los apartados de la ansiedad estado. Para medir la ansiedad rasgo, completaron dos veces las preguntas que se relacionaban con ella, al inicio y al final del proceso. La finalidad fue observar cómo la interpretación de música en vivo y de manera grupal afectaba a su nivel de ansiedad.

6.2.1. *Recopilación de datos*

Para la realización de la investigación se utilizaron las siguientes herramientas de medida:

- Medición del nivel de ansiedad antes y después de las sesiones (lo que se conoce como ansiedad estado), a través del Test STAI.
- Comprobación del grado de propensión ansiosa de cada uno, es decir, su ansiedad general (ansiedad rasgo), mediante el Test STAI, realizando un pretest al inicio del proceso y un posttest al finalizar el mismo.
- Control del absentismo escolar, completando una tabla con las faltas de asistencia.

El Test STAI consiste en una autoevaluación de la ansiedad como estado transitorio (Ansiedad/estado) y como rasgo latente (Ansiedad/rasgo). La prueba consta de dos partes, con veinte cuestiones cada una de ellas. La primera (A/E) evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de atención y aprensión

y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo. La segunda (A/R) señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras. La aplicación es colectiva en adolescentes y adultos (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1997).

6.2.2 *Sesiones de Musicoterapia*

Los participantes en este estudio (n=24) fueron agrupados del siguiente modo.

En cada nivel, se dividió al gran grupo en dos, uno experimental cuyos alumnos acudían a las sesiones de Musicoterapia y uno control cuyos integrantes permanecían en clase realizando tareas de estudio. Así se encontraban divididos los alumnos: 3^º ESO grupo experimental (n=7), 3^º ESO grupo control (n=5), 4^º ESO grupo experimental (n=7) y 4^º ESO grupo control (n=5). La composición de los grupos se basó en la cumplimentación de los permisos paternos de los integrantes, después de que fueran seleccionados al azar.

Las sesiones se realizaron de manera semanal, a lo largo de los meses de octubre a mayo de un curso escolar con los grupos de 3^º de ESO, es decir, un total de treinta sesiones, y de noviembre a mayo de un curso escolar con los grupos de 4^º de ESO, es decir, un total de veintiséis sesiones, con una duración de 50 minutos. La existencia de algunas

actividades extraescolares que no estaban fijadas cuando se planteó el calendario a seguir, impidió realizar el mismo número de sesiones en ambos cursos.

Por ello, se decidió extender este estudio en el tiempo, y así vislumbrar si la ansiedad como rasgo, es decir, el grado de propensión ansiosa de los individuos y no sólo la ansiedad estado propia de ese momento, varió tras la finalización del proceso.

Para poder delimitar las actividades a realizar, concretamos tres objetivos sobre los que trabajamos. Vamos a enunciar cada uno de ellos y a explicar las actividades musicales que se llevaron a cabo.

Disminuir la ansiedad de los participantes.

Recursos metodológicos:

- Instrumental Orff.
- Instrumentos de pequeña percusión.
- Teclado.
- Voz.

Actividades realizadas

Las actividades musicales donde se llevara a cabo la improvisación instrumental son las que elegimos para trabajar este objetivo porque consideramos que la práctica instrumental favorecía la expresión libre de emociones y podría contribuir a la reducción de estrés. Utilizamos los instrumentos señalados en los recursos metodológicos, en los que alternamos momentos de improvisación grupal guiada, con improvisaciones individuales de cada uno de los alumnos. En ocasiones dirigimos la improvisación eligiendo una emoción o un tema. Para el aprendizaje de la canción se alternaron momentos de improvisación individual de cada uno de los participantes.

Ejemplo. Canción: *Todo puede sonar*. Autores: Miren Pérez Eizaguirre y J.Fernando Fernández Compañ (véase Anexo).

Para la realización de la improvisación, se interpretó la canción con la letra propuesta. Se llevaron a cabo dos tipos de improvisaciones individuales:

- Improvisación individual libre, en la que los alumnos cantan la segunda letra propuesta en la partitura, cantando el nombre del alumno que corresponda.
- Improvisación individual libre, en la que los demás alumnos permanecen en silencio y el protagonista es acompañado únicamente por el piano.

Del mismo modo realizamos actividades instrumentales estructuradas con una secuencia de acordes en los que llevaron a cabo improvisaciones, pero con una selección

previa de las notas que iban a interpretar. Estaban concebidas para que tocaran lo que tocaran, la sonoridad fuera siempre agradable y pudieran experimentar bienestar y satisfacción con la interpretación que realizaban.

Instrumentación: *Improvisación sobre Modo frigio moderno*. Autores: José Fernando Fernández Compañ y Miren Pérez Eizaguirre (véase Anexo)

Mejorar la expresión emocional de los alumnos.

Recursos metodológicos:

- Instrumental Orff.
- Instrumentos de pequeña percusión.
- Percusión corporal.
- Teclado.
- Voz.

Actividades realizadas

Para favorecer la expresión emocional de los alumnos, escribimos en diferentes tarjetas cada una de las emociones primarias: ira, tristeza, miedo, alegría, sorpresa y repugnancia (Ekman, 1972). Posteriormente dividimos el grupo en cuatro subgrupos y eligieron al azar una de estas. La tarea a realizar era la interpretación de manera instrumental de aquella emoción que habían escogido al azar. El resto de los alumnos intentaban adivinar qué emoción era la que estaban interpretando. El trabajo se dividió en dos fases:

1^a fase: Interpretación grupal de cada emoción. En el momento en el que se familiarizaron con estas y con el conocimiento de las diferentes emociones, pasamos al trabajo individualizado.

2^a fase: Interpretar la emoción que ellos eligieron, poniéndose de acuerdo con su grupo en primer lugar, y, posteriormente, realizándolo de manera individual.

Fomentar espacios de confianza y comunicación.

Al finalizar las sesiones y tras la elaboración del Test STAI, dedicábamos diez minutos para que cada uno verbalizase lo que quisiera en relación a cómo se había sentido durante el transcurso de la misma. Todo ello se llevó a cabo en la más estricta confidencialidad, y con la promesa de que nada de lo expuesto saldría de aquel círculo formado por aquellas personas que compartíamos esa experiencia cada semana. No se quebrantó esta promesa en ningún momento, y lo que allí pasó en referencia a la expresión de sus sentimientos, allí permaneció. Esto permitió que se generase un es-

pacio de confianza, en el que progresivamente fueron expresando sus preocupaciones internas.

Recursos metodológicos

En este apartado debido a que fue una puesta en común, los alumnos se dispusieron en círculo junto con el musicoterapeuta, para proceder a la expresión verbal de lo vivido.

Actividades realizadas

Fue conveniente realizar una rutina de pasos a seguir tras finalizar las sesiones, y dar una sensación de cierre, además de la que se llevó a cabo previamente con la música. Se sistematizó del siguiente modo:

- Realización de preguntas que girasen en torno a cómo se habían sentido ellos al interpretar la música.
- Preguntar si alguno de los alumnos quería expresar alguna preocupación o algún sentimiento de manera libre.
- Recordar que todo lo expresado y vivido permanecería allí, y no se contaría nada fuera.
- Cerrar despidiéndonos hasta la semana siguiente.

6.3. Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (Windows, versión 22). La *Prueba de los Signos con Rango de Wilcoxon* fue utilizada para evaluar las diferencias entre el pretest y el posttest. La estadística no paramétrica fue elegida porque la muestra era muy pequeña y no se podía asumir la normalidad en este caso.

6.4. Resultados

Para obtener datos estadísticos los recogimos en diferentes momentos:

- a) Del pretest y el posttest en relación a la Ansiedad Estado (AE) en la 1ª, 4ª y última sesión.
- b) Del pretest realizado en la 1ª sesión en relación a la Ansiedad Rasgo (AR) y del post-test de la misma recogido en la última sesión.

	Pretest	Posttest
3º ESO Grupo experimental		
1ª sesión	25	10
4ª sesión	33	30
última sesión	45	15*
3º ESO Grupo control		
1ª sesión	60	45
4ª sesión	0	0
última sesión	0	0
4º ESO Grupo experimental		
1ª sesión	45	53
4ª sesión	33	63
última sesión	15	15
4º ESO Grupo control		
1ª sesión	35	10
4ª sesión	0	0
última sesión	0	0

Tabla 2. Mediana del pretest y posttest de la Ansiedad Estado de los grupos participantes en la 1ª sesión, 4ª sesión y última sesión

Nota* $p < 0,05$

Los resultados muestran en el grupo de 3º de ESO experimental en la última sesión desde el pretest ($Mdn = 45$) al posttest ($Mdn = 15$) y estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($z = -1.363, p = 0.0173$).

	Pretest	Posttest
3º ESO Grupo experimental	53	15*
3º ESO Grupo control	74	45
4º ESO Grupo experimental	77	55
4º ESO Grupo control	1	1

Tabla 3. Mediana del pretest y posttest de la Ansiedad Rasgo de los grupos participantes en la 1ª sesión y en la última sesión

Nota * $p < 0,05$

En cuanto a los resultados sobre la Ansiedad Rasgo, vemos que en el grupo experimental de 3º de ESO experimental se produjo una diferencia desde el pretest ($Mdn = 53$) al posttest ($Mdn = 15$) y estas fueron estadísticamente significativas ($z = -2.032, p = 0.042$). En el grupo de 4º de ESO experimental observamos desde el pretest ($Mdn = 77$) al posttest ($Mdn = 55$) que las diferencias fueron marginalmente significativas ($z = -1.782, p = 0.075$), por lo que consideramos que era importante señalarlo también.

Con respecto a los resultados de absentismo escolar estos son los que obtuvimos.

	Porcentaje absentismo
Grupo experimental 3º ESO	3,57%
Grupo control 3º ESO	40%
Grupo experimental 4º ESO	8,1%
Grupo control 4º ESO	65,7%

Tabla 4. Porcentajes de faltas de asistencia de los grupos participantes en la investigación

En ella se observa que en los grupos experimentales el porcentaje en relación al número de faltas es menor que en los grupos control, de 3,57% en 3º de ESO experimental y de 8,1% en el grupo de 4º de ESO experimental, frente al 40% del grupo control de 3º de ESO y del 65,7% del grupo control de 4º de ESO.

7. Conclusiones

De acuerdo a los resultados de este estudio podemos decir que se obtuvieron diferencias significativas en cuanto al descenso de la Ansiedad Estado y la Ansiedad Rasgo tras realizar el proceso de Musicoterapia en uno de los grupos experimentales, el de 3^º de ESO por lo que aceptamos la hipótesis alterna. En el grupo de 4^º de ESO experimental sí parece existir una tendencia al cambio después de la intervención puesto que los resultados obtenidos se acercan mucho al nivel de significación ($p < 0,05$) en la Ansiedad Rasgo.

Estos resultados coinciden con estudios como los citados de Goldbeck & Ellerkamp 2012; Gadberry, 2011, en los que se puso de relieve la influencia de las sesiones de Musicoterapia en la reducción de la ansiedad.

Por último, señalamos que el porcentaje de faltas de asistencia en los grupos experimentales fue mucho más reducido que en los grupos control, lo que indica que las sesiones de Musicoterapia funcionaron como un elemento motivador para asistir al centro escolar el día que se llevaron a cabo, en los integrantes de los grupos experimentales.

Quizás la realización de actividades musicales terapéuticas, proporcionaron a los alumnos nuevas vías de expresión emocional a través de un lenguaje no verbal. La práctica de un trabajo progresivo y gradual, facilitó que fueran adquiriendo confianza y conectasen con sus propias emociones. Además, la función catártica de la música, permitió que se redujera la ansiedad estado en uno de los grupos experimentales, hecho que no ocurrió en ninguno de los alumnos pertenecientes a los grupos control. Aumentar el número de la muestra nos hubiera proporcionado mayores datos estadísticos.

En esta investigación en particular, se observó que participar en un proceso terapéutico de Musicoterapia les permitió conocerse mejor, así como poder llevar a cabo actividades dentro del contexto escolar que no les produjeron estrés añadido al que ya poseían. No se realizó una evaluación académica, y se les invitó al autoconocimiento y al desarrollo de los aspectos positivos de su personalidad

La utilización de la música con una vertiente terapéutica puede ser una herramienta de gran utilidad en los centros educativos, en clara coordinación con la educación musical, ya que es el complemento ideal a la misma, porque el conocimiento que de ella tienen los alumnos a través de la asignatura y de los profesores, hace más rápido y posible el uso de la música como mediador comunicativo.

En un momento en el que se están produciendo grandes cambios a nivel social, y donde la educación busca nuevos patrones de actuación, la utilización de la Musicoterapia puede suponer una vía de solución a ciertos conflictos internos que algunos alumnos puedan tener, así como la oportunidad de familiarizarse con sus emociones a través de

la creación artística. Esto puede repercutir en mejorar el clima del aula, y más tarde en el centro educativo en general. Una educación musical más completa, pasa por trabajar aspectos de todo tipo, como el emocional que aquí se presenta, ya que la música afecta a los sentimientos, mueve nuestras emociones, y es el arte que mayor impacto tiene en los seres humanos, y todos somos conocedores de ello, porque, probablemente, la mayoría de las personas lo hemos sentido así en múltiples ocasiones.

Agradecimientos

Los autores agradecemos a la Congregación de los Terciarios Capuchinos «Amigionianos», y especialmente a Antonio Ares, José Antonio Laínez, José Luis Rodríguez y Víctor García, las facilidades dadas para la realización de esta investigación, como también a las familias de los alumnos que participaron en el proceso y a todos los profesores del colegio Santa Rita de Madrid, y en especial a Silvia Igal Luqui y a Sandra Valera García, por ayudarnos de manera incondicional y colaborar en las cuestiones técnicas que así lo requirieron. También a Fernando Fernández por permitir la publicación de las partituras.

8. Referencias

- Albornoz, Y. (1998). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 44, 67-73
Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>
- Aldridge, M. (1996). *Child language*. University of Wales: Michelle Aldridge.
- Amir, D. (1992). *Awakening and expanding the self: Meaningful moments in music therapy process as experience and described by music therapists and music therapy clients*. (Tesis doctoral inédita). New York University: New York.
Recuperada de <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/jts390/Dissertations/AmirDorit1992.pdf>
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Campoy, M. (1995). Alteraciones organizativas producidas por el cambio social: la marginación social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 8, 17-38.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cattel, R. & Anderson, J. (1953). The measurement of personality and behavior disorders by the IPAT music preference test. *Journal of Applied Psychology* 37, 446-454.
- Comunidad de Madrid, *Decreto 23/2007 de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, B.O.C.M., 29 de mayo 2007, 126, 92.*

- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotions*, in COLE, J. (eds.), *Nebraska, symposium on motivation, 1971* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Farnsworth, P.R. (1954). A study the Hevner Adjective List. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13, 97-103.
- Gadberry, A. (2011) Steady beat and State anxiety. *Journal of Music Therapy* 48 (3): 346-356. doi: 10.1093/jmt/48.3.346
- Gaston, T. (1993), *Tratado de Musicoterapia*. México: Ed. Paidós Mexicana.
- Germani, G. (1973). *El concepto de marginalidad: significado, raíces históricas y cuestiones teóricas, con particular referencia a la marginalidad urbana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gfeller, K.E. (1984). Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology. *Music Therapy Perspectives*, 2, 9-13.
- Goldbeck, L. & Ellerkamp, T. (2012) A Randomized Controlled Trial of Multimodal Music Therapy for Children with Anxiety Disorders. *Journal of Music Therapy*, 49(4): 395-413 doi:10.1093/jmt/49.4.395
- González, E. (1996). *Menores en desamparo y conflicto social. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- González-Anleo, J. & González-Anleo, J. M. (2008). *Para comprender la juventud actual*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Hevner, K. (1935). The affective character of the major and minor modes in music. *American Journal of Psychology*, 47, 103-118.
- Jefatura del Estado, *Ley orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*, BOE, 17 de enero 1996, 15, 14.
- Keen, A. (2004). Using Music as a Therapy Tool to Motivate Troubled Adolescents. *Social Work in Health Care*, 39(3), 361-373.
- Mercadal- Brotons, M. (2005). *La aplicación de la musicoterapia en niños y adolescentes con trastornos del comportamiento*. Material no publicado. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de <https://www.obelen.es/upload/282B.pdf>
- Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977), *Creative Music Therapy*. New York: Harper and Row Publishers.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1982), *Music Therapy in Special Education*. St Louis: MMB Music.
- Ruud, E. (1983). *Mussike- vårt nye rusmiddel?* Oslo: Norsk Musikforlag.
- Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Paper*, 21, 123-139.

- Sadler, T. W. (2001). *Langman embriología médica con orientación clínica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Schuster, D. H., & Gritton, C. E. (1993). *Técnicas efectivas de aprendizaje*. México, D. F.: Grijalbo.
- Secretaría de Estado de Educación, *Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria*, BOE, 22 de agosto 2007, 201, 3.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. & Lushene, R. (1997). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo (STAI): manual*. Madrid: Tea
- Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias: La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Sugerencia de cita:

Pérez Eizaguirre, M; Salinas, F. y Del Olmo, M^a J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso. Revista de Educación*, 38, 107-128

Anexo

Todo puede sonar

Miren Pérez Eizaguirre y J. Fernando Fernández Compañ

Melodía popular africana

The musical score is arranged in two systems. The first system includes parts for Claves, Pandero, Campanas, Xilófono Alto, Voz, and Piano. The second system includes parts for Claves, Pandero, Camp., Xil. Alto, Voz, and Piano. The vocal line is written in Spanish and includes lyrics for both systems.

Claves
Pandero
Campanas
Xilófono Alto
Voz
Piano

To - do pue-de so - nar. To - do pue-de so - nar.
Pe - dro pue de to - car. Pe - dro to - ca muy bien.

Claves
Pandero
Camp.
Xil. Alto
Voz
Piano

To-do pue-de so - nar si tú que res. To-do pue-de so - nar.
Pe-dro pue-des to - car si tú qui'-res. To-do pue-de so - nar.

2

9

Claves

Pandero

Camp.

Xil. Alto

Voz

To-do pue-de so - nar.
Pe-dro pue de to - car.

To-do pue-de so - nar.
Pe-dro to - ca muy bien.

Piano

Si tú quie-res *Si tú quie-res*

13

Claves

Pandero

Camp.

Xil. Alto

Voz

To-do pue-de so - nar si tú quie res. To-do pue-de so - nar.
Pe-dro pue-des to - car si tú qui'-res. To-do pue-de so - nar.

Piano

Improvisación sobre Modo frigio moderno

J. Fernando Fernández Compañ y Miren Pérez Eizaguirre

Flauta

Xilófono Soprano

Xilófono Alto

Metalófono Bajo

9

IMPROVISACIÓN (Puede realizarse con cualquier instrumento de láminas)

Flauta

Xil. Soprano

Xil. Alto

Met. Bajo

17

Flauta

Xil. Soprano

Xil. Alto

Met. Bajo

Copyright © J. Fernando Fernández Compañ y Miren Pérez Eizaguirre