

## **Música en la vida de los adolescentes: una aproximación a las implicancias pedagógicas que poseen las preferencias musicales de los jóvenes para el aula de Educación Musical en Enseñanza Media.**

Music in the life of adolescents: an approach to the pedagogical implications of the musical characteristics of young people for the classroom of Musical Education in Secondary Education.

José Eduardo Álamos Gómez  
Doctorando en Didácticas Específicas  
Dto. Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Facultat de Magisteri  
Universitat de València. España<sup>1</sup>

**Resumen:** Las preferencias musicales de los jóvenes repercuten en mayor o menor medida en sus formas de vida. Por ello, estas preferencias y los factores que las condicionan han sido un importante foco de investigación, tanto para la psicología de la música, como para la Educación Musical durante los últimos treinta años. En el presente artículo, se realiza una revisión de literatura en torno a los aspectos que influyen en el gusto y preferencias musicales, enfatizando la importancia que tiene la música para el desarrollo afectivo/emocional, la vinculación social entre pares y la construcción de la propia identidad entre los jóvenes. Los hallazgos presentados serán analizados en función de su relación con las propuestas pedagógicas en torno al mundo musical juvenil para el aula de Música, especialmente para el desarrollo de actitudes y adquisición de aprendizajes vinculados con el respeto a la diversidad musical tal como son expresados en las bases curriculares y programas de estudio para la asignatura de Música elaborados por el MINEDUC, en los niveles Séptimo a Segundo Año de Enseñanza Media en Chile. En el futuro, resulta necesario continuar avanzando en investigación y trabajos pedagógicos que atiendan al uso didáctico de los géneros o estilos de música preferidos por los adolescentes, tanto para el desarrollo de actitudes y valores, como para la potenciación de habilidades musicales específicas.

**Palabras claves:** Preferencias Musicales; Identidad Adolescente; Grupos Sociales; Bases Curriculares Enseñanza Media; Actitudes y Valores.

**Abstract:** The musical preferences of young people have a greater or lesser impact on their lifestyles, this is how these preferences and the factors that condition them have been an important research focus for the psychology of music and music education during the last few thirty years. In the present article a literary review is made around the aspects that influence the taste and musical preferences, emphasizing the importance of music for emotional / emotional development, social bonding between peers and the construction of one's identity among young people. The findings presented will be related to the pedagogical scope of the youth musical world for the music classroom, especially for the development of attitudes and acquisition of learning related to respect for musical diversity, expressed in the curricular bases and study programs for the subject of Music elaborated by the MINEDUC, in the Seventh to Second level of Secondary Education in Chile.

---

<sup>1</sup> josealamos@gmail.com

Towards the future, it is necessary to continue advancing in research and pedagogical works that address the didactic use of the genres or styles of music preferred by adolescents, both for the development of attitudes and values, and for the enhancement of specific musical abilities.

**Keywords:** Musical preferences; Adolescent Identity; Social groups; Curricular Bases Teaching Media; Attitudes and Values.

## Introducción

A pesar de la inmensidad de lenguajes musicales que existen y las facilidades de acceso a ellos, pareciera que ni entre las preferencias musicales del estudiantado de Enseñanza Media ni al interior de las aulas educacionales chilenas se hace presente la variedad de músicas hechas en el mundo. En general, se observa entre los estilos preferidos por los estudiantes, una escasa diversidad cultural y musical. Sin embargo, también coexiste una diversidad de preferencias musicales entre los jóvenes, que podría repercutir -en mayor o menor medida- en sus formas de vida.

En el proceso de búsqueda y encuentro con la propia identidad, se producen una serie de contrariedades entre los adolescentes, generadas por una multiplicidad de elementos, tales como las características psico-biológicas, la inestabilidad emocional y los procesos de adquisición cultural a través de mecanismos complejos en que los medios de comunicación masivos y las redes sociales parecen tener un rol protagónico.

En el contexto del aula de Educación Musical en Enseñanza Media, si bien existen casos en que el profesor de música incluye la música de preferencia de sus estudiantes para el diseño de sus actividades -y en cierta forma se han establecido las principales tendencias en su uso (Flores, 2007)- aún se observa, en algunos establecimientos educacionales, una suerte de choque cultural. Por una parte, los profesores tienden a restar importancia o simplemente desconocer la cultura musical propia de los jóvenes estudiantes y, por otra, el estudiantado construye subculturas con base en elementos extra musicales y/o culturales foráneos producto del proceso de globalización. Este hecho plantea un gran desafío a la labor del profesor de música, quien debiera acompañar a sus estudiantes hacia la construcción de una identidad en que converjan las músicas-culturas “nuevas” y la propia diversidad cultural y musical que ellos traen consigo.

Estos antecedentes, así como el posible distanciamiento entre los jóvenes y la mayoría de la música académica incluida en el currículo musical para Enseñanza Media, llevan a reinstalar el debate en torno a la importancia que posee la resignificación de saberes y vivencias previas de los alumnos, específicamente, la inclusión de sus preferencias musicales y la repercusión pedagógica y didáctica que éstas pueden tener.

A continuación, se presenta una revisión de la literatura en torno a los factores que influyen en el gusto y las preferencias musicales de los adolescentes, enfatizando principalmente la importancia que tiene la música para desarrollo afectivo/emocional, la vinculación social entre pares y la construcción de la propia identidad entre los jóvenes. La información presentada será relacionada, por una parte, con las Bases Curriculares y Programas de Estudio emanados del MINEDUC para la asignatura de Música desde Séptimo Básico a Segundo Año de Enseñanza Media y, por otra, con algunas experiencias en establecimientos educacionales chilenos, vivenciadas por parte del autor de este trabajo. Estas reflexiones pretenden dar continuidad a la discusión en torno a los

alcances pedagógicos que posee el mundo musical juvenil para el aula de Música, especialmente para el desarrollo y adquisición de actitudes.

### **Factores que influyen en la preferencia musical de los adolescentes**

Existe abundante investigación en torno a los factores que influyen en la conformación del gusto y las preferencias musicales de las personas. Así, (Hargreaves 1998 2012 2015; Swanwick 1991) (Ligero 8) han desarrollado trabajos fundamentales en relación con esta temática, cuyas conclusiones y teorizaciones han sido construidas desde la investigación empírica.

Los aspectos que influyen en las preferencias musicales de los oyentes varían en relación a las situaciones y contextos de escucha, además de factores individuales como edad, género, personalidad, entrenamiento musical y experiencia (Hargreaves 134). Específicamente, en relación con las inclinaciones musicales de los jóvenes, (Hargreaves 1998 2012 2015; Swanwick 1991) plantean que están determinadas por una serie de factores que varían de acuerdo con el estrato social, procedencia cultural y entorno familiar. En este sentido, se podría hipotetizar que, en un contexto educacional altamente segmentado como el chileno, se presentan importantes diferencias en relación con la cotidianidad musical de sus estudiantes.

Observando en perspectiva la investigación teórica desarrollada para explicar la formación de las preferencias musicales, se puede constatar que los factores involucrados son complejos. Diversos estudios y modelos teóricos indican que, además de los aspectos señalados, existe una multiplicidad de variables que podrían incidir en el grado de aprobación o desaprobación que las personas muestran hacia distintos estilos de música.

En relación con la familiaridad y complejidad de la música, la teoría de Berlyne (1971) señala que escuchar una canción repetidamente puede potenciar la sensación de familiaridad y comprensión musical de la misma, llevando a que al auditor le guste una canción que no era de su preferencia anteriormente. Sin embargo, cuando se escucha una misma canción demasiadas veces, la familiaridad y comprensión superaría los niveles óptimos, por lo que la preferencia iría disminuyendo hasta llegar incluso al rechazo. Apoyando esta teoría, Copland señala:

“aquella música que siempre nos dice lo mismo, acaba por embotarse pronto, pero la música cuyo significado varía un poco en cada audición tiene mayores posibilidades de conservarse viva” (20).

Es quizás por este hecho, que las músicas de moda perduran por un rango de tiempo bastante acotado, no trascendiendo al punto de ser consideradas en la historia de la música. Los medios de comunicación masiva, incluidos internet y redes sociales, difunden profusamente un *hit*, aumentando rápidamente la frecuencia con que exponen dicha música (que en general y tal como es sabido, corresponde a una canciónailable o “balada romántica”). De esta forma, la población y, en especial adolescentes expuestos a los medios de comunicación masiva, aumentan su

predilección por esta música hasta que los medios sobreexponen la pieza musical, provocando una disminución de las preferencias y finalmente su extinción al cabo de poco tiempo.

Otros aspectos que influyen en las preferencias musicales fueron definidos por LeBlanc (1980), quien plantea un sistema jerárquico complejo de variables de entrada y características del oyente que influyen en el aumento de una determinada preferencia musical. Las variables de entrada incluyen condiciones físicas, influencia cultural y condiciones fisiológicas, mientras que las características del oyente consideran el estado afectivo, personalidad, nivel de atención, juicio de preferencia y procesamiento cerebral.

Martindale y Moore (1988) propusieron una teoría que señala que los auditores inclinan sus preferencias (no solo musicales) basándose en prototipos. Es decir, las personas tienden a clasificar la música que oyen basándose en esquemas conocidos. Por ejemplo, si un adolescente habitualmente escucha un determinado estilo de música como el *hard rock*, posteriormente tenderá a comparar otras músicas con el prototipo de este estilo de música, inclinándose por aquellas que poseen características similares.

Uno de los modelos más completos y actuales respecto a los factores que influyen en las preferencias musicales, fue el propuesto por Hargreaves y North (Hargreaves, North y Tarrant 303-04). Este modelo sugiere que existe una retroalimentación recíproca entre las características de los tres componentes presentes en cualquier situación de escucha: la persona, la música y la situación auditiva. Los autores plantean que, en relación con la persona, se deben considerar entre otros aspectos, la edad, género, grupo cultural y entrenamiento musical. Con respecto a la música, es importante atender a la estructura, el estilo, la complejidad y la familiaridad. Finalmente, y en vínculo con el contexto o situación auditiva, se debe considerar si la escucha se realiza en el trabajo, en momentos de ocio, durante el entretenimiento musical, además de situaciones que involucren presencia o ausencia de otras personas.

En referencia al contexto auditivo, se podría deducir que la clase de Educación Musical es una situación auditiva particular y eventualmente ajena para los estudiantes de Enseñanza Media, puesto que se desarrolla durante un tiempo muy breve semanalmente y en presencia de todo el curso (amigos y no amigos), además de la figura “adulta” del profesor. Esta situación contrasta con la importante cantidad de horas diarias de escucha musical que los adolescentes realizan en contextos no formales, ya sea de forma personal o en compañía de su grupo de pares. Esta consideración debiera ser atendida al momento de explicar las respuestas de los estudiantes a la música abordada en la clase, tanto aquella de su preferencia, como aquella que no es preferida (ya sea por desconocimiento u otro motivo).

En relación con las preferencias de los adolescentes, parece que la música que ellos escuchan está fuertemente vinculada con la necesidad subyacente a esta etapa del desarrollo de encontrar vías comunes, consensuadas y exclusivas, a través de las cuales encauzar y transmitir recíprocamente sus inquietudes emocionales. En este sentido, Miranda y Gaudreau (2011) postularon que los adolescentes escuchan música motivados por satisfacer sus necesidades emocionales, tanto individuales -como por ejemplo la regulación y canalización de emociones- como sociales, las cuales involucran la conformación de la identidad musical.

Atendiendo a la investigación presentada hasta aquí, se puede afirmar, tal como señala Swanwick, que:

Las personas no solo tienden a valorar ciertos tipos de música según criterios no musicales, sino que parecen percibir los elementos expresivos y estructurales de la propia música de modo diferente, dependiendo de la escala de valores (102).

De este modo y, considerando que el desarrollo afectivo y social adquiere una especial relevancia en la etapa adolescente, se asume que los jóvenes establecen valoraciones y conforman sus preferencias musicales con base en criterios relacionados, principalmente, con aspectos relativos a la canalización de emociones y la socialización. En esta línea, Swanwick (109) plantea que el círculo de amigos es un factor importante que impacta en la valoración que realizan los jóvenes a la música que escuchan.

### **Vínculo social y conformación del grupo de pares a través de la música**

Vygotsky (en Hargreaves) señala que los individuos se desarrollan principalmente a través de sus interacciones con otras personas significativas y a través de su contexto cultural. De este modo, las relaciones sociales con los demás forman la base del propio desarrollo individual y "nos convertimos en nosotros mismos a través de los demás" (127). Esta premisa fundamental de la teoría de Vygotsky es mencionada por Hargreaves como la precursora de su idea de que el desarrollo de identidades musicales facilita que el entorno social se incorpore en el desarrollo del pensamiento musical a nivel individual. En este sentido, el autor plantea que las situaciones y contextos proporcionan conexiones psicológicas significativas con otras personas que influyen directamente en las respuestas del oyente. Por lo tanto, los adolescentes estarían incorporando aspectos de identidad personal a largo plazo y fuertemente arraigados.

Algunos hallazgos de investigaciones muestran que la música puede ayudar a promover relaciones armónicas entre los diferentes grupos sociales (Gaertner et al. 1993; Bakagiannis y Tarrant 2006) y además puede ser usada como una herramienta para la identificación, afiliación y delimitación de grupos sociales (Bakagiannis y Tarrant 2006; Frith 1981; Giles et al. 2009; Mark 1998; North y Hargreaves 1999; Rentfrow y Gosling 2007; Tarrant, North y Hargreaves 2002; Tekman y Hortesçu 2002). Esta evidencia de algún modo confirma la pertinencia de realizar trabajos grupales en el aula, en torno a afinidades musicales de los adolescentes.

En consonancia con el logro de relaciones respetuosas y consolidación del grupo de pares, el trabajo musical de conjunto, que considera los vínculos musicales entre el estudiantado, facilitaría especialmente la adquisición de las actitudes planteadas en las Bases Curriculares del MINEDUC:

“Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical con confianza, empatía y preparación” y “demostrar generosidad, reconociendo los aportes individuales al servicio de una construcción musical colectiva y los aportes del colectivo al desarrollo individual” (295), además de promover el aprendizaje esperado descrito por el propio MINEDUC en los Programas de Estudio de Séptimo (77) y Octavo Básico: “reflexionan acerca de la importancia del papel que cada cual juega en el quehacer musical” (101).

Entre los jóvenes se originan representaciones y descripciones comunes producidas por afinidades emocionales y sociales dentro del grupo de amigos. Esta tendencia podría generar consensos acerca de la valoración que ellos les asignan a diversos estilos musicales presentes en su vida cotidiana. Así es como, frecuentemente se encuentran opiniones de adolescentes en el contexto escolar, con respecto a estilos musicales, agrupaciones o intérpretes solistas, que son coincidentes con las opiniones de su círculo más cercano de amistades. Estas opiniones permiten evidenciar juicios musicales y extra musicales contruidos colectivamente. En esta línea, Turner (1999) plantea que la música es una parte integral de lo que significa pertenecer a un grupo durante la adolescencia: ésta ayuda a definir el contenido de la identidad social de los adolescentes, cimentando de cierto modo los valores del grupo y las acciones de sus miembros.

Es común observar en establecimientos educativos y dentro del mundo adolescente en general, grupos de amigos/as unificados por estilo(s) musical(es). Es así como los que escuchan *metal* “andan por un lado” y los que gustan del *trap* o *reggaetón* por otro, convirtiéndose quizás las preferencias musicales en un mecanismo de identificación entre ellos, haciéndoles converger en torno a ideales o personalidades afines. En este sentido, Thomas señala: “una preferencia expresada por un estilo particular puede llevar un mensaje implícito a otros adolescentes sobre una gama de actitudes y valores” (49).

Este paralelismo entre música de preferencia e ideologías y personalidades comunes dentro del grupo de pares ha sido estudiado, entre otros, por North y Hargreaves (1999) y Zillmann y Bhatia (1999), quienes informan respecto a cómo los adolescentes usan la música para comunicar públicamente sus afiliaciones grupales y expresar sus personalidades y valores, además de mostrar que las declaraciones sobre las preferencias musicales influyen en la percepción de otros adolescentes. Específicamente, Tarrant, North y Hargreaves (2001) mostraron que la música asociada al propio grupo de pares era valorada positivamente, mientras que la música más “ajena” o de “otros grupos” fue ponderada de forma negativa. Por su parte, Rentfrow, McDonald y Oldmeadow (2009), establecieron que los jóvenes tienen estereotipos claros y distintos sobre los fanáticos de diferentes tipos de música.

La idea del rechazo y no valoración hacia músicas “ajenas” o de “otros grupos”, es una característica que ha acompañado a la etapa adolescente desde siempre y se relaciona fuertemente

con la inclinación por romper esquemas e ir en contra de manifestaciones culturales no representativas para ellos. Un grupo importante de jóvenes manifiesta rechazo a la música clásica, por ejemplo, por considerarla aburrida o de “viejos”, mientras que otros adolescentes rechazan las modas o artistas “prefabricados” dentro del mundo musical. Ambos casos parecieran obedecer a la necesidad de los adolescentes de ir en contra de culturas dominantes y hegemónicas que históricamente han marcado la pauta respecto de lo legítimo y lo no legítimo dentro del mundo musical, instaurando de este modo, una suerte de *contracultura* establecida por ellos mismos.

Al relacionar esta idea de *contracultura* con las Bases Curriculares y Programas de Estudio para la asignatura de Música emanados del MINEDUC, se observa que una de las actitudes que se pretende desarrollar en los estudiantes es:

“Reconocer y valorar las diversas manifestaciones musicales, sus contextos, miradas y estilos a partir de lo propio” (295) la cual se relaciona en Octavo Año Básico con el objetivo: “apreciar el rol de la música en la sociedad sobre la base del repertorio trabajado, respetando la diversidad y riqueza de los contextos socioculturales” (300) y en Segundo Año Medio con: “valorar críticamente el rol de los medios de registro y transmisión en la evolución de la música en diferentes periodos y espacios históricos” (304).

Para el caso de Octavo Básico, el distanciamiento o escepticismo por parte de los estudiantes respecto a ciertas culturas musicales podría ser utilizado estratégicamente por el profesorado para promover el logro de, entre otros, los siguientes aprendizajes esperados: “demuestran una actitud de respeto hacia lo nuevo y/o desconocido”; “describen la importancia de la música en diversos contextos”; “relacionan y comparan manifestaciones musicales con experiencias personales o del entorno cercano”; “reconocen y valoran significados y simbolismos propios de una cultura en la música escuchada” (101). Por su parte, las reflexiones de los estudiantes en Segundo Medio debieran llevarlos, en la unidad cuatro: “Compartiendo nuestras músicas”, a: “evaluar la influencia de los medios de registro y transmisión en la música de diferentes periodos y espacios históricos” (125), comprendiendo el rol de los medios de comunicación masivos y las redes sociales en la implantación de una cultura determinada y, eventualmente, entendiendo y explicando sus propias conductas contraculturales.

Cuando se habla de *contracultura* y de la unificación de los adolescentes en torno a ideales comunes, resulta importante considerar a las llamadas “tribus urbanas”, que pueden ser entendidas como nuevas formas de agrupación juvenil que se constituyen dentro de un contexto de cambio sociocultural marcado por la tensión entre la masificación, los procesos de globalización y el desarrollo de micro grupos (Matus 98). La conformación de tribus urbanas obedece entre otros

factores, a las características psicobiológicas de los jóvenes, relacionadas muchas veces con el descontrol y el desenfreno. Estas características podrían repercutir en la percepción de inconsistencia y asimetría que los adolescentes poseen respecto a la cultura adulta, haciéndoles sentir quizás, no comprendidos dentro de contextos familiares o escolares.

Actualmente, convive un número importante de tribus urbanas en Chile, cuyos intereses y/o ideales se relacionan directa o indirectamente con ciertos estilos de música. Específicamente, se encuentran coexistiendo en contextos escolares, tribus urbanas relacionadas con el *rock* y los subgéneros que provienen de éste, el *hip hop*, la *cumbia*, el *reggaetón* o el *trap*. Estos grupos juveniles pueden llegar a ser bastante sectarios y en algunos casos territorialitas. De hecho, en establecimientos educacionales es frecuente escuchar comentarios negativos o incluso denigrantes contra estilos o géneros musicales que no les son propios y que no pertenecen a su grupo cultural. Estos juicios, generalmente contruidos a partir de prejuicios, estarían basados en aspectos más bien extra musicales: vestimenta, temáticas de textos, comportamientos sociales o ideales políticos, dejando de lado elementos referidos al sonido y la música en sí misma.

Una investigación llevada a cabo dentro del contexto chileno (Aranda 2005), proporciona algunos antecedentes respecto a la importancia que tiene la preparación musical al momento de evitar el encasillamiento musical basado en prejuicios. Este trabajo muestra que en aquellos colegios de la ciudad de Viña del Mar, en los cuales se desarrollaban talleres de apreciación musical, los estudiantes preferían una mayor cantidad y variedad de estilos y géneros musicales. Además, sus opiniones se presentaban de forma más personal e insubordinada al grupo, mientras que, en gran parte de los colegios restantes, los adolescentes tendían a dejarse llevar por la masa y soslayar diversos elementos musicales por el interés de estar a la moda y “pertenecer” a un determinado grupo de oyentes.

En este sentido, Swanwick dice:

“Hay que distinguir, en efecto, entre preferir o rechazar algo por conocimiento directo y aceptar o rechazar cosas simplemente por la etiqueta que las envuelve”, es decir, una persona idealmente debe tener contacto directo con la música antes de conocer el contexto cultural o social en que esta se desenvuelve, puesto que, según lo dicho por el mismo autor, es un buen modo de afrontar los sistemas de valor basados en prejuicios (108).

Utilizar a nivel de aula diversos tipos de música y estilos musicales descontextualizados de su procedencia cultural, es planteado como una estrategia pedagógica que disminuiría prejuicios y rechazos por parte de los alumnos hacia “nuevas músicas”. Esta estrategia metodológica propuesta por Swanwick (1991) no implica, sin embargo, un distanciamiento definitivo y tajante respecto del

fenómeno cultural inherente a la manifestación musical, sino más bien, una forma de acercamiento al aspecto sonoro en sí, que estaría siendo postergado por la dimensión extra musical. Este fenómeno debiera ser estudiado con mayor detalle en futuras investigaciones contextualizadas en nuestro país.

### **Repercusión de las preferencias musicales en la definición de identidad adolescente**

Existe cierto consenso respecto a que las preferencias musicales durante la etapa adolescente forman parte importante en la conformación de la identidad de los jóvenes. Así, los estilos y géneros de preferencia autodeterminan y de cierta forma definen la identidad social durante este período de desarrollo y crecimiento emocional y físico (Arnett 1995; Bleich, Zillman y Weaver 1991 y Frith 1981), facilitando el desarrollo y la expresión valórica de los adolescentes y, en mayor o menor medida, regulando su comportamiento (Rentfrow & Gosling 2003).

En relación con los elementos vinculados a las preferencias musicales, es sabido que uno de los lazos primarios que establecen las personas con la música de su preferencia, se relaciona con el aspecto emocional–afectivo. Si bien las representaciones emocionales que se construyen a partir de la música son de carácter subjetivo, éstas de una u otra forma, podrían ser una de las primeras aproximaciones a la conformación de la identidad musical en el caso de los jóvenes.

Para los adolescentes, la relación “afectiva” con la música adquiere mayor relevancia, puesto que como lo han planteado Arnett, Juslin y Sloboda, Lundqvist, North y Hargreaves, Schwartz y Fouts, y Zillman y Gan (ctd en Leadbeater y Marsden 7), la gestión, reflexión y validación del estado de ánimo y las emociones son aspectos cognitivos estrechamente asociados con preferencias musicales de los adolescentes. En esta línea y considerando el contexto escolar, en muchos casos se observa que los jóvenes pueden llegar a evaluar como “mejor” una música que otra por cuanto ésta les evoca sensaciones que ellos consideran significativas.

A modo de ejemplo, algunas investigaciones (Barrera, Rykov y Doyle 2002; McFerran y Saarikallio 2013) han consultado a los jóvenes respecto a su relación con la música, señalando que muchos adolescentes declaran que una determinada música les hace sentir mejor o que simplemente la música es su “mejor amiga”. Katrina McFerran menciona un estudio de psicología musical que describe cómo los adolescentes usan la música para subir o mejorar el ánimo. Ella cita textual dos testimonios de estudiantes recogidos en el trabajo de Saarikallio y Erkkila:

“Después de la escuela, es divertido y energizante escuchar música (después de un largo día en la escuela) y relajar los músculos del cuello”, “si estás en un estado de ánimo muy deprimido, entonces, en mi opinión, es mucho mejor comenzar a escuchar algo edificante” (387).

Esta clara asociación entre música y desarrollo afectivo–emocional, de algún modo reafirma la importancia que poseen los estilos o géneros musicales preferidos por los adolescentes para el desarrollo de actitudes planteadas por el MINEDUC tales como: “reconocer y valorar las diversas manifestaciones musicales, sus contextos, miradas y estilos a partir de lo propio” o: “reconocer la dimensión trascendente y espiritual del arte y la música para el ser humano” (295). Sin embargo, se debe tomar en cuenta el hecho de que al volcar su interés de manera exclusiva hacia aspectos extra musicales, los jóvenes podrían estar soslayando o perdiendo paulatinamente el interés por el hecho sonoro–musical en sí mismo.

Atendiendo a la estrecha relación entre el desarrollo afectivo adolescente y la predominancia del aspecto extra musical, es importante considerar que cada estudiante o colectivo de estudiantes representa y describe de manera distinta la música de su preferencia y los sonidos en general. Por ello, quizás resulte pertinente que el profesor de música promueva y genere un marco conceptual consensuado entre sus educandos, que esté basado en distintas codificaciones -no necesariamente a partir del lenguaje musical- y conceptualizaciones vinculadas con la realidad musical presentada en su contexto educativo local. Al estar estrechamente relacionados con las subjetividades del estudiantado, estos códigos consensuados dentro de un determinado grupo curso podrían ser útiles para generar algún tipo de conciencia crítica en los adolescentes, que los lleve a reflexionar en torno al descuido o no consideración de elementos netamente sonoro-musicales al momento de definir los estilos o intérpretes de su preferencia.

Los avances en la investigación de identidad han puesto en relieve la relación recíproca que existe entre identidad y desarrollo musical (Eccles, O'Neill y Wigfield, 2005; Randles, 2009; Welch, 2007). En este sentido, resulta interesante reflexionar en torno a los hallazgos de North y Hargreaves (2008), quienes han encontrado relaciones entre la identidad musical, el desarrollo de las habilidades musicales y la construcción social de la musicalidad. Ellos señalan que “el concepto de identidad musical podría explicar de qué manera las opiniones de los individuos sobre sí mismos pueden determinar su motivación y desempeño en la música” (338). En esta línea, existen ciertas investigaciones que proponen que una identidad musical positiva podría aumentar el compromiso de los individuos con la práctica musical y desarrollar a su vez habilidades musicales específicas (Lamont, Hargreaves, Marshall y Tarrant 2010; McPherson y O'Neill 2010).

Si bien, el propósito principal del presente artículo no ha sido abordar el desarrollo de habilidades musicales específicas, resulta importante para los profesores de música considerar la importancia que tiene el grupo -principalmente de pares- para la adquisición de aprendizajes transversales en el aula. En este sentido, las Bases Curriculares de Música para Séptimo a Segundo medio del MINEDUC proponen el desarrollo de actitudes que han sido planteadas como “demostrar generosidad, reconociendo los aportes individuales al servicio de una construcción musical colectiva y los aportes del colectivo al desarrollo individual” y “demostrar la capacidad para trabajar en grupo de una manera inclusiva, con honestidad y compromiso, respetando la diversidad” (295).

En síntesis, la música considerada significativa durante la adolescencia pareciera ser la más importante en la vida de las personas (North y Hargreaves, 2002). Más allá de la etapa adolescente y juvenil, los oyentes adultos continúan mostrando una preferencia general por los artistas o músicos que fueron populares durante su adolescencia tardía o adultez temprana (Haack 1988;

Hemming 2013; Holbrook y Schindler 1989; North y Hargreaves 1995). Este hecho de algún modo confirma la importancia de acrecentar las opciones de escucha en esta etapa de la vida y, específicamente, en Enseñanza Media. Si los profesores de música son capaces de utilizar didácticamente y de “puerta de entrada” aquellas músicas significativas para el estudiantado quizás logren el objetivo de enriquecer el panorama musical de las futuras generaciones. Esta acción deja abierta la necesidad de contar con los espacios para sistematizar los mecanismos a través de los cuales los profesores se interiorizan respecto a aquellas músicas preferidas por los adolescentes con los que trabajan.

## Conclusiones

A partir de la revisión teórica presentada, se puede concluir que los factores que inciden en las preferencias musicales de las personas -especialmente de los adolescentes y jóvenes- se relacionan con las características del auditor, el contexto de audición, contexto cultural y la música escuchada. Este hecho de alguna forma ha sido sintetizado por Hargreaves y North (Hargreaves, North y Tarrant 303-04) a través de la teoría de retroalimentación recíproca (*reciprocal feedback model*). Con todo, son múltiples los factores que deben ser considerados al momento de establecer relaciones causales de inclinaciones sonoras y conformación del gusto musical.

En relación con la consolidación del grupo de pares y relaciones sociales óptimas entre los estudiantes, resulta importante potenciar en el aula de Música y, eventualmente también en otras asignaturas del currículo escolar, los trabajos grupales en torno a las afinidades musicales. Esta estrategia supone un clima de mayor confianza entre ellos y propicia, por ende, un fortalecimiento en la adquisición de actitudes propuestas por el MINEDUC, relacionadas con la disposición a comunicar percepciones sentimientos e ideas mediante la expresión musical de forma empática y el reconocimiento de un crecimiento recíproco entre la construcción musical colectiva y el desarrollo individual.

La tendencia propia en la etapa adolescente de rechazar ciertas músicas “ajenas” o menos representativas, no debiera ser vista como un impedimento hacia el aprendizaje, sino más bien, debiera ser resignificada en el aula para desarrollar a partir de las propias preferencias del estudiantado, actitudes relacionadas con el reconocimiento y valoración de diversas manifestaciones musicales, sus contextos y características musicológicas/estilísticas.

Finalmente, y considerando que las preferencias musicales durante la etapa juvenil están fuertemente relacionadas con la conformación de la identidad musical y social que trascenderá más allá de la etapa escolar, resulta necesario continuar trabajando en torno al uso didáctico de los géneros o estilos de música preferidos por los adolescentes, tanto para el desarrollo de actitudes y valores humanos transversales, como para la potenciación de habilidades musicales específicas.

## Bibliografía

- Aranda, Raúl. "Los significados que asignan los jóvenes de Enseñanza Media a la música que escuchan". Diss. Universidad de Chile, 2005. Web:  
[http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aranda\\_r/sources/aranda\\_r.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/aranda_r/sources/aranda_r.pdf)
- Arnett, Jeffrey. "Adolescents' Uses of Media for Self-Socialization" *Journal of Youth and Adolescence* 24.5 (1995): 519. *ProQuest Central, Social Science Premium Collection*. Web.
- Bakagiannis, Sotirios, and Mark Tarrant. "Can Music Bring People Together? Effects of Shared Musical Preference on Intergroup Bias in Adolescence" *Scandinavian Journal of Psychology* 47.2 (2006): 129-36. *MEDLINE*. Web.
- Barrera, Maru E., Mary H. Rykov, and Sandra L. Doyle "The Effects of Interactive Music Therapy on Hospitalized Children with Cancer: A Pilot Study." *Psycho-oncology* 11.5 (2002): 379-88. Web.
- Berlyne, Daniel E. "Aesthetics and Psychobiology (New York: Appleton-Century-Crofts, 1971)." *Berlyne1971 Aesthetics and Psychobiology* (1971) Web.
- Bleich, Susan, Dolf Zillmann, and James Weaver. "Enjoyment and consumption of defiant rock music as a function of adolescent rebelliousness." *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 35.3 (1991): 351-366.
- Copland, Aaron. *Cómo Escuchar La Música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1981. Print.
- Eccles, Jacquelynne S., Susan A. O'Neill, and Allan Wigfield. "Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children." *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. Ed. Kristin Moore, and Laura H. Lippman. Boston: Springer MA, 2005. 237-249.
- Flores, Susana. "Principales Acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria." *Revista Electrónica de LEEME*.19 (2007): 1-16. Web.
- Frith, Simon. "Sound Effects; Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'Roll". London: Constable, 1981.
- Gaertner, Samuel L., et al. "The Common Ingroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias." *European review of social psychology* 4.1 (1993): 1-26. Web.
- Giles, Howard, et al. "Striking a Chord: A Prelude to Music and Intergroup Relations Research." *Group Processes & Intergroup Relations* 12.3 (2009): 291-301. Web.
- Haack, Paul. "An Exploratory Study of Popular Music Preferences Along the Age Continuum". *meeting of the Music Educators National Conference, Indianapolis, Indiana, USA*.1988. Web.
- Hargreaves, David J., and Ana Lucía Frega. *Música Y Desarrollo Psicológico*. 126. Vol. Barcelona: Graó, 1998. Print.

- Hargreaves, David J., et al. "Musical identities mediate musical development." *The Oxford Handbook of Music Education*. Ed. Gary McPherson and Graham Welch. Oxford: Oxford UP. 2012. 125-142.
- Hargreaves, David J., Adrian C. North, and Mark Tarrant. "How and Why do Musical Preferences Change in Childhood and Adolescence?" *The child as musician: A handbook of musical development* (2015): 303-22. Web.
- Hemming, Jan. "Is there a Peak in Popular Music Preference at a Certain Song-Specific Age? A Replication of Holbrook & Schindler's 1989 Study." *Musicae Scientiae* 17.3 (2013): 293-304. Web.
- Holbrook, Morris B., and Robert M. Schindler. "Some Exploratory Findings on the Development of Musical Tastes." *Journal of Consumer Research* 16.1 (1989): 119-24. Web.
- Lamont, A., et al. "Musical Identities at School." *Manuscript submitted for publication* (2010) Web.
- Leadbeater, Richard, and Alan Marsden. "Identity Dimensions and Age as Predictors of Adult Music Preferences." *Developing the musician: contemporary perspectives on teaching and learning*. Ed. Mary Stakelum. SEMPRE: Studies in the Psychology of Music. 2013. 7-28.
- LeBlanc, Albert. "Outline of a Proposed Model of Sources of Variation in Musical Taste." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (1980): 29-34. Web.
- Ligero, Ana. "Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula." *Eufonia: Didáctica de la música* 46 (2009): 7-15.
- Mark, Noah. "Birds of a Feather Sing Together\*." *Social Forces* 77.2 (1998): 453-85. Web.
- Martindale, Colin, and Kathleen Moore. "Priming, Prototypicality, and Preference." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 14.4 (1988): 661-70. *PsycARTICLES*. Web.
- Matus, Christian. "Tribus urbanas: entre ritos y consumos. El caso de la discoteque blonde." *Última década* 8.13 (2000): 97. Web.
- McFerran, Katrina Skewes, and Suvi Saarikallio. *Depending on Music to Feel Better: Being Conscious of Responsibility when Appropriating the Power of Music*. 41 Vol., 2014. Web.
- McPherson, Gary E., and Susan A. O'Neill. "Students' Motivation to Study Music as Compared to Other School Subjects: A Comparison of Eight Countries." *Research Studies in Music Education* 32.2 (2010): 101-37. Web.
- Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Decreto Supremo de Educación n° 369/2015. Chile: MINEDUC. 2016. Web: [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. *Música: Programa de estudio Séptimo Básico*. Decreto Exento Mineduc N° 628/2016. Chile: MINEDUC. 2016. Web: [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20712\\_programa.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20712_programa.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. *Música: Programa de estudio Octavo Básico*. Decreto Exento Mineduc N° 628/2016. Chile: MINEDUC. 2018. Web:  
[http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34941\\_programa.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34941_programa.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. *Música: Programa de estudio Segundo Medio*. Decreto Exento N°1264/2016. Chile: MINEDUC. 2016. Web:  
[http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34433\\_programa.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34433_programa.pdf)

Miranda, D., and P. Gaudreau. "Music Listening and Emotional Well-being in Adolescence: A Person- and Variable-Oriented Study". *European Review of Applied Psychology* 61.1 (2011): 1-11. Web.

North, Adrian C., and David J. Hargreaves. "Age Variations in Judgments of 'Great' Art Works." *British Journal of Psychology* 93 (2002): 397-405. *ProQuest Central, Social Science Premium Collection*. Web.

North, Adrian C., and David J. Hargreaves. "Music and Adolescent Identity." *Music Education Research* 1.1 (1999): 75-92. Web.

North, Adrian C., and David J. Hargreaves. "Eminence in Pop Music." *Popular Music & Society* 19.4 (1995): 41-66. Web.

North, Adrian, and David Hargreaves. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press, 2008. Web.

Randles, Clint. "That's My Piece, that's My Signature, and it Means More ...!': Creative Identity and the Ensemble Teacher/ Arranger." *Research Studies in Music Education* 31.1 (2009): 52-68. Web.

Rentfrow, Peter J., and Samuel D. Gosling. "The Content and Validity of Music-Genre Stereotypes among College Students." *Psychology of Music* 35.2 (2007): 306-26. Web.

Rentfrow, Peter J., and Samuel D. Gosling. "The do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences." *Journal of personality and social psychology* 84.6 (2003): 1236-56. *PsycARTICLES*. Web.

Rentfrow, Peter J., Jennifer A. McDonald, and Julian A. Oldmeadow. "You are what You Listen to: Young People's Stereotypes about Music Fans." *Group Processes & Intergroup Relations* 12.3 (2009): 329-44. Web.

Swanwick, K. *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata. 1991. Print.

Tarrant, Mark, Adrian C. North, and David J. Hargreaves. "Social Categorization, Self-Esteem, and the Estimated Musical Preferences of Male Adolescents." *The Journal of social psychology* 141.5 (2001): 565-81. Web.

Tarrant, Mark, Adrian C. North, and David J. Hargreaves. "Youth identity and music." *Musical identities*. Ed. David Hargreaves, Raymond MacDonald, and Dorothy Miell. Oxford: Oxford University Press, 2002. 134-50. Web.

Tekman, Hasan Gurkan, and Nuran Hortacsu. "Aspects of Stylistic Knowledge: What are Different Styles Like and Why do we Listen to them?" *Psychology of Music* 30.1 (2002): 28-47. Web.

Thomas, Karen S. "Music Preferences and the Adolescent Brain." *Update: Applications of Research in Music Education* 35.1 (2016): 47-53. CrossRef. Web.

Turner, John. "Some current issues in research on social identity and self-categorization theories". *Social identity: Context, commitment, content*. Ed, Naomi Ellemers, Russell Spears, and Bertjan Doosje. Oxford: Blackwell, 1999. 6-34.

Welch, Graham F. "Addressing the Multifaceted Nature of Music Education: An Activity Theory Research Perspective." *Research Studies in Music Education* 28.1 (2007): 23-37. Web.

Zillmann, Dolf, and Azra Bhatia. "Effects of Associating with Musical Genres on Heterosexual Attraction." *Communication Research* 16.2 (1989): 263-88. Web

---

Recibido: 12 de Septiembre de 2019

Aceptado: 1 de Octubre de 2019