

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA
“San Vicente Mártir”**

**EL TALLER MUSICAL EN UN CENTRO DE DÍA DE
INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE MENORES.
ESTUDIO DE CASO**

Máster Universitario para la Formación en la Investigación Universitaria

Presentado por:

JAVIER PALLÁS MAGRANER

Dirigido por:

Dr. D. JULIO HURTADO LLOPIS

Dra. D^a. REMEDIOS MORIL VALLE

Valencia, a 16 de enero de 2012



ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
PROBLEMATIZACIÓN.....	4
<i>Mis interrogantes</i>	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	11
<i>Instituciones</i>	11
<i>Búsquedas bibliográficas</i>	13
Biblioteca nacional de España (BNE).....	14
ISBN.....	17
Scirus.....	19
Google Books.....	19
Teseo.....	21
R. Miguel de Cervantes.....	21
Springer.....	22
Dialnet.....	22
ESBCOHOST.....	23
MARCO TEÓRICO.....	24
<i>El absentismo escolar</i>	24
Características de los adolescentes: sentido de la responsabilidad.....	33
Actitudes de los adolescentes.....	35
Causas y motivos de conductas disruptivas.....	36
El clima de aula.....	37
Educación sociemocional.....	38
<i>Centro de día de inserción socio laboral de Tavernes de la Valldigna</i>	39
Marco jurídico.....	39
Planes sociales en la comunidad valenciana.....	46
<i>Programa PIPA</i>	48
Objetivos.....	49
Destinatarios.....	49
Contenidos curriculares.....	50
Recursos.....	52
Temporalización: Programaciones de las diferentes áreas.....	54
OBJETIVOS	54
A/ LOS RELACIONADOS CON EL DISEÑO IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO:.....	55
B/ LOS RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS.....	56

PLAN DE TRABAJO/MATERIAL Y MÉTODOS	56
INTRODUCCIÓN	56
<i>Fase Preactiva:</i>	57
<i>Fase Interactiva</i>	58
<i>Fase postactiva</i>	58
<i>Cronograma</i>	59
MARCO METODOLÓGICO.....	60
<i>Estudio de casos</i>	62
<i>Investigación-acción</i>	64
<i>Recogida de datos</i>	65
<i>Análisis de datos</i>	67
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER MUSICAL.....	70
<i>Organización de los grupos</i>	72
Las sesiones.....	77
Metodología aplicada en el taller.....	80
DESARROLLO DEL TRABAJO/RESULTADOS Y DISCUSSION.....	85
INTRODUCCIÓN	85
INFORME DESCRIPTIVO	85
<i>Características de los adolescentes</i>	85
<i>Conductas disruptivas detectadas</i>	87
<i>Actitudes</i>	88
<i>Estilos de participación ante el aprendizaje</i>	89
<i>Sentido de la responsabilidad</i>	91
<i>Estrategias para solucionar situaciones en el aula</i>	92
<i>El clima de la clase</i>	94
<i>Educación sociemocional</i>	95
<i>Nivel educativo y cultural</i>	96
<i>Actividades</i>	97
<i>Aptitudes musicales y objetivos conseguidos</i>	99
DISCUSIÓN.....	100
CONCLUSIONES	108
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ANEXOS (EN EL CD ADJUNTO)	124
ANEXO I.- DIARIO DE LAS SESIONES	
ANEXO II.- ANÁLISIS DEL DIARIO	
ANEXO III.- RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	
ANEXO IV.- CONTROL ASISTENCIA	
ANEXO V.- CERTIFICADOS Y PONENCIA	
ANEXO VI.- PROGRAMACIÓN DEL TALLER DE MÚSICA	
ANEXO VII.- UNIDADES DIDÁCTICAS DEL TALLER DE MÚSICA	
ANEXO VIII.- EVALUACIÓN CURSO 2010-2011	
ANEXO IX.- ESTUDIO DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA POBLACIÓN DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA, SOBRE LA ETAPA DE SECUNDARIA, CURSO ESCOLAR 2009-2010.	

RESUMEN

El absentismo escolar es un problema social que se debe afrontar entre todas las instituciones públicas, tanto a nivel municipal como autonómico. Uno de los últimos programas que la Conselleria de educación de la Generalitat Valenciana está implementando es el “Plan integra” (programa experimental para prevenir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de secundaria). En Tavernes de la Vallidigna, comarca de la Safor, provincia de Valencia, desde el 2004 se aplica el Programa de Integración Para Absentistas escolares (P.I.P.A.) y desde el 2008 lo combina con el Plan integra.

Durante el curso 2010-2011, participé en calidad de voluntario, impartiendo un taller de música, en el centro de día de inserción socio laboral del ayuntamiento de dicha población. La experiencia educativa consistió en la aplicación experimental de un programa de innovación didáctico musical, con la finalidad de evaluar su contribución en el programa PIPA.

Mi pretensión era observar si, tanto los contenidos procedimentales y actitudinales, independientemente de los conceptuales, desarrollados en este plan de actuación, contribuyen a complementar positivamente este tipo de programas educativos. Intentando captar la atención del alumnado, desde la perspectiva sociocultural de la educación musical, dentro de los programas anteriormente mencionados. Se aplicó en dos grupos¹, de edades comprendidas entre quince y dieciocho años.

En el presente documento se muestra el proceso de trabajo, así como los resultados obtenidos hasta el momento, de mi investigación.

¹ a/ 9 chicos y 4 chicas
b/7 chicos y 5 chicas

INTRODUCCIÓN

PROBLEMATIZACIÓN

En un principio, como músico, tenía claro que el trabajo de investigación debía de ser relacionando con la música. Rondaban varios temas por mi cabeza, pero todos alrededor de un proyecto educativo musical.

Me venían temas en contraposición a mi situación como profesor de conservatorio superior de música, o sea, enseñar música en otra índole diferente a mí día a día, que fuese interesante, que me apasionara, que me motivara y me fuera educativa. Me surgían ideas a través de fuentes de inspiración como: “La tierra de las mil orquestas”, documental sobre el sistema de orquestas en Venezuela, en el cual puso la voz Plácido Domingo. Documental digno de admirar por los logros sociales conseguidos a través de la música. La película “Música del Corazón”, relato verídico, interpretado por Meryl Streep, sobre la profesora de violín, Roberta Guaspari, que impartió clases y enseñó música y tocar el violín a niños y niñas pobres del East Harlem, en Nueva York. La película documental de Carlinhos Brown, “El milagro de Candeal”, ganadora de dos goyas en la edición de 2005. Todos ellos podrían ser tema de investigación desde una perspectiva social, enfocada a adolescentes, con problemas de integración y con la educación musical como protagonista.

Una lectura de la cual ayudó a modelar mi idea temática fue el artículo “Disciplina, la asignatura pendiente”, escrito por Inma Muro², con titulares como, *el 16% del tiempo de clase se pierde en mandar callar*. Según el último Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (informe Talis, siglas en inglés), realizado por la OCDE³, de 24 países estudiados solo en Brasil y Malasia se dedica más tiempo a pedir silencio que en España en la educación secundaria. En el contenido del artículo también se comentaba sobre planes de convivencias y estrategias: *Hay muchas estrategias en manos del profesor para hacerse con el aula y es fundamental que se*

² Revista “Interviú” 13/9/2010

³ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

usen desde principio de curso porque de lo contrario, los alumnos cogen mucha fuerza; comentaba Raquel Valenciano, pedagoga del departamento de Orientación. IES.- Antonio Domínguez Ortiz. Barrio de Vallecas, Madrid. Este artículo me hizo reflexionar sobre la actual situación de la enseñanza en secundaria.

Estas lecturas me animaron a ir configurando la idealización temática sobre el trabajo de investigación, hizo reforzar la inquietud por participar de manera más activa en la sociedad de mi localidad. Desde hacía un tiempo rondaba por mi cabeza el modo de contribuir en alguna tarea social. Finalmente, decidí aunar todos estos pensamientos e inquietudes en la realización del trabajo de investigación

MIS INTERROGANTES

Las primeras preguntas temáticas que me planteé fueron: ¿sería capaz de llevar a cabo una tarea social utilizando la música desde una vertiente social y no profesional? ¿la educación musical serviría para motivar culturalmente a un colectivo de jóvenes desadaptados? ¿podría demostrar que a través de la música puedo ayudar a los adolescentes con problemas de integración social? Todas estas cuestiones fueron el motor que puso en marcha mi curiosidad e interés por descubrir e investigar.

Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso.
Stake (1998, p.26)

Pero, ¿dónde podría desarrollar mi investigación? ¿colegios o institutos?, no me parecía ético ni interesante, porque hoy en día ya existe la figura del profesor de música y no iba a entrometerme en el trabajo de un compañero. Por lo que pensé que podría ser un centro en el cual pudiera tener accesibilidad y estén trabajando con adolescentes con problemas de integración social. Precisamente en mi pueblo natal, Tavernes de la Valligna (Valencia) donde vivo, existe un centro de día de inserción sociolaboral de menores con titulación municipal, en el cual sabía que se estaba atendiendo a menores con problemas sociales.

Me presenté en el centro para pedir una cita con la coordinadora jefe⁴ del departamento de asuntos sociales. Muy amablemente me atendió de inmediato, y le comenté que estaba buscando un centro que trabajase con adolescentes con problemas sociales para poder desarrollar mi investigación, basada en la educación musical como herramienta de ayuda a la integración social. Manifesté mi predisposición a impartir clases de música voluntariamente.

Le pareció interesante mi propuesta, y me explicó las características de los menores que llegan al centro, tratando con mucha cautela la protección de datos de los mismos. El denominador común es que todos eran absentistas escolares, que provienen, en la mayoría de los casos, de familias desestructuradas. Por lo que teníamos que hablar para ver de qué forma se podría integrar la educación musical al programa PIPA que se estaba realizando en el centro, las necesidades materiales que iba a necesitar y le presentase una programación de un posible taller musical. Le propuse una segunda cita para poder tener tiempo a preparar lo que me había comentado, confeccionar una programación acorde al perfil de los alumnos y hacer un listado del material que podría necesitar.

Antes de despedirme me enseñó el aula donde se podría impartir el taller musical. Le pregunté el número aproximado de alumnos por sesión. Esta información no me la podía dar exactamente en esos momentos, pero calculaba más o menos, unos veinte a veinticuatro, entre chicos y chicas en edades comprendidas entre los quince a dieciocho años. El edificio se acababa de inaugurar, el aula era bastante grande pero me parecían muchos alumnos para poder trabajar en una sesión y las edades demasiado dispersas.

La fructífera entrevista y el interés mostrado por la coordinadora fue la clave en la decisión del tema a investigar, me puse a trabajar con mucha ilusión pero siendo consciente al problema que me iba a enfrentar. *Un problema de investigación debe reunir las siguientes condiciones; ser real, es decir, que existe, que no es inventado; ser realizable, lo que significa: a) que pueda formularse una hipótesis como tentativa de*

⁴ D^a. Carmen Amparo Bueso

solución, b) que sea posible comprobar dicha hipótesis; ser original, de forma que no esté ya resuelto, al menos en su totalidad. (Bernardo y Caldero, 2000, p.31). Se trata de un caso real, y me formulé la hipótesis de poder ser capaz de comprobar si la educación musical podrá ayudar a estos adolescentes. La parte original e innovadora de la investigación es que en este centro no se había impartido nunca un taller de música.

La elaboración de la programación ya resultaba problemática, y por más información que busqué, se trataba de una situación peculiar. Recurrí a compañeros profesores de música de primaria y secundaria, que me aconsejaron y me orientaron sobre lo que solían programar, pero teniendo en cuenta las características de estos alumnos, los cuales son completamente diferentes a los de sus aulas.

Los alumnos del centro son todos absentistas escolares, han pasado por el sistema educativo y han fracasado, por lo tanto la programación no puede ser idéntica a la que ya han realizado en sus colegios e institutos, tiene que partir de la base que tiene que ser diferente y más motivadora. Las peculiaridades de estos menores, conlleva que tengan problemas de desarrollo evolutivo e intelectual, condicionado por deficientes cuidados durante el embarazo o parto, deprivación ambiental en las primeras etapas del desarrollo y la necesidad de una estimulación precoz, sumado a una escolarización irregular. Con lo cual, la coordinadora del centro me comentó que a la hora de diseñar la programación tuviese en cuenta que todos tenían un nivel intelectual de un cuarto de primaria.

El desarrollo afectivo de estos alumnos, está ausente de referente estable, tienen modelos emocionales escasos o inadecuados, imposibilidad de generar sentimientos de seguridad, aparición de trastornos emocionales; inestabilidad emocional o explosividad. Son desconfiados, tienen dificultad para expresar o recibir afecto y una autoestima baja.

Sus conductas vienen condicionadas por la ausencia de modelos normalizados, escasa interiorización de normas, poca capacidad de autocontrol, escasa respuesta al castigo, hábitos de la vida diaria mal adquiridos y en algunos casos de posible parentalización.

Tienen dificultades de socialización, relacionada con la ausencia de modelos, temor al fracaso y al abandono, escasas habilidades sociales y dificultad para expresarse, mostrada a través de la pasividad o agresividad. Revisadas las peculiaridades del alumnado del centro, la programación la adecuó al contexto, así como al entorno social y cultural del centro.

A pesar de que la programación es un propósito concreto, la dejé como un plan de actuación abierto que iré revisando parcialmente o en su conjunto cuando se detecten problemas o situaciones no previstas que requieran introducir cambios. Por tanto tenía preparados instrumentos de retroalimentación y de actuaciones alternativas.

Elaboro un listado de material, dentro de las posibilidades económicas del centro: una pizarra con pentagramas, una televisión, instrumentos de percusión, un teclado y un equipo de música que no hizo falta comprar ya que en la misma aula había.

En una segunda cita, le presenté el listado de material ajustado al presupuesto y la programación. Ya se sabía el listado de alumnos, un total de 25 alumnos. Me pareció excesivo para una sesión con todos y propuse dividirlos en dos grupos por edades, A.-de quince a dieciséis años; 9 chicos y 4 chicas y B.- de diecisiete a dieciocho; 7 chicos y 5 chicas. Decidimos los días de la semana, mientras que la coordinadora propuso el horario disponible, y se concretó: lunes (A) y jueves (B) de 9´30h a 10´45h.

Las clases empezarían el jueves 13 de enero y finalizarían el jueves 16 de junio. Aproveché la visita para presentarme a mis compañeros y compañeras del equipo educativo del centro: la psicóloga y técnica de educación en el área de absentismo, la educadora social, el maestro de taller de carpintería, y el de peluquería. Cuando me presenté a la psicóloga y técnica de educación en el área de absentismo, me surgió una pregunta general para la descripción de la investigación, ¿sería posible hacer un estudio sobre el absentismo en Tavernes de la Valldigna?, sobre las variables; porcentaje de alumnado absentista, correlacionado con el sexo, colegios, inmigrantes y del pueblo, características de los alumnos (entorno familiar, nivel económico, nivel de estudio de los padres).

Le pareció que podría ser interesante y novedoso a su vez, porque nunca se había hecho un estudio sobre el tema y estaba dispuesta a colaborar y ayudarme en lo que necesitase.

Con este estudio se ampliaba la problemática de la investigación (creo que es importante para poder valorar la situación del absentismo y hacer un trabajo de investigación más desarrollado). Me comentó que uno de los problemas que nos íbamos a encontrar es la ley de protección de datos por lo que lo primero que deberíamos de hacer es solicitar una cita con el concejal de educación del ayuntamiento para que nos diese permiso en poder obtener los datos.

Después de realizar todos los trámites pertinentes, pudimos acceder a la concejalía, demostrando también interés por el estudio, y que por parte del ayuntamiento nos facilitarían toda la información que pudiesen ofrecernos. La investigación se encontraba ensamblada y en marcha. Todo hasta ahora han sido reuniones y escritos pero iba a empezar la parte práctica, la de enfrentarme directamente con los alumnos. A parte de la programación general, me preparé unas unidades didácticas y el material didáctico necesario.

Cuando realicé las primeras sesiones pude ver en vivo y en directo todo aquello que me comentaba la coordinadora, era un nuevo campo de trabajo para mí, era una experiencia novedosa, nunca lo había realizado por lo que quise ponerme en contacto con un compañero, profesor de música para pedirle permiso para poder observar unas clases de secundaria de música con los alumnos más problemáticos del instituto y poder comparar y al mismo tiempo que me sirviera de fuente de información.

Sin ningún problema me invitó al IES y pude observar tres clases de segundo y una de tercero de ESO. El profesor de música ya me advirtió que normalmente los terceros cursos son los más problemáticos. Aunque tienen el PCPI⁵, e intentan seleccionar a los alumnos para poder aprovechar mejor las clases.

⁵ Programas de Cualificación Profesional Inicial para aquellos alumnos, que una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero, hayan repetido ya una vez en ESO y voluntariamente decidan su incorporación, requiriéndose evaluación académica.

Los detalles que pude observar fueron:

Simplemente en la entrada a clase ya había una clara diferencia, en el centro no traen material escolar, entran a clase con las manos en los bolsillos; el centro les facilita desde la goma, bolígrafo, lápiz y papel. Por lo contrario en el instituto todos llevan su material escolar, libros y en clase de música la flauta, para tocar en clase.

Al entrar a clase y durante la misma el tono y vocabulario de los alumnos del instituto a la hora de expresarse cambiaba mucho, los alumnos del centro tiene un tono más alto y el vocabulario es más vulgar.

Los alumnos con problemas con escasas habilidades sociales y dificultad para expresarse optan por mostrar una actividad pasiva.

Los contenidos y actividades que se trabajan en el instituto, no los puedo trabajar en clase por el bajo nivel intelectual y por la baja capacidad de concentración y esfuerzo en las actividades.

La atención al profesor y el nivel de concentración, aparentemente se suele correlacionar.

El ritmo de la clase es más rápido en el instituto. Muchas actividades en una misma sesión, pero los alumnos del instituto tienen más capacidad de reacción. Los alumnos del instituto realizan tareas para casa, los del centro es impensable, no están acostumbrados hacerlas, todas las actividades se tienen que hacer en el aula. No tienen el mismo sentido de responsabilidad en las tareas de clase.

Los roles profesor alumno, lo tienen más asumido los del instituto.

La mayoría de los alumnos del instituto se suelen defender bastante bien en la lectura musical, los del centro la grafía la recuerdan, más o menos se defienden pero leer las notas, imposible.

Los alumnos del instituto son más participativos en las actividades, los del centro son más individualistas.

El último grupo que pude observar era de segundo y según el profesor de música, de los normales, todo lo citado anteriormente sería lo mismo pero aumentando la diferencia, llegando a tener conocimientos de compositores y estilos musicales. Tienen tareas para casa en todas las sesiones y en un 90% las suelen hacer.

Al terminar las cuatro sesiones, le di las gracias y le agradecí lo que me permitió observar. Fue muy enriquecedor para mí y me hizo replantear la programación y encauzar objetivos adaptados a las carencias que pude observar en unos a alumnos y otros. Me pasó bibliografía didáctica, que dándole otro enfoque diferente podría utilizar en mis sesiones. Antes de despedirme me vino una nueva cuestión para mi trabajo de investigación, ¿podría acceder a la notas del curso anterior, para hacer un estudio de cómo influye la calificación de la nota en música respecto a las diferentes asignaturas? Sorprendentemente para mí, no tuve ningún problema para consultarlas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

INSTITUCIONES

Durante la incertidumbre de encontrar el tema a investigar surgieron varios temas alrededor de la música, relacionada con la psicología, problemas sociales de adolescentes, más directamente el absentismo escolar y sobre estos términos empecé a buscar instituciones relacionadas, con el fin de poder averiguar las vías de trabajo, metodología, planes de actuaciones a nivel nacional e internacional;

Orquesta nacional de Lavapiés (Madrid) ⁶

La orquesta nacional de Lavapiés forma parte de las actividades y talleres de la ONG “Ojo cojo”, instalada en el barrio de Lavapiés en Madrid con el

⁶ http://www.elojocojo.org/test2/?page_id=5118 /Visitado el 27/2/2010

objetivo principal de la integración social de los adolescentes que viven en este barrio, hoy en día multicultural (marroquíes, senegaleses, puertorriqueños,...) a través de la música.

*Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*⁷ (La orquesta como instrumento de organización social).

La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), conocida también como El Sistema, es una obra social del Estado venezolano fundada por el maestro José Antonio Abreu para la sistematización de la instrucción y la práctica colectiva de la música a través de la orquesta sinfónica y el coro como instrumentos de organización social y desarrollo comunitario. En 2008 recibió el premio Príncipe de Asturias de las Artes.

En el programa *Imprescindibles* del segundo canal de televisión española emitió el 26/11/2010 el documental “La tierra de las mil orquestas” sobre la historia y los logros del Sistema Nacional de orquestas infantiles y juveniles de Venezuela.

*Pracatum escuela de música. Salvador de Bahía (Brasil)*⁸

Del sonido de los timbaus, atabaques, berimbaus y agogôs nació la Escola Pracatum. Su trabajo se basa en los valores de una comunidad que buscó escribir su historia a través de la apropiación de la música y en los lazos de parentesco. Partiendo de una visión contextualizada, la Escola Pracatum basa su currículo en el trabajo musical, concluido y en marcha, realizados por Carlinhos Brown en Candeal, Salvador de Bahía.- Brasil.

⁷ <http://www.fesnojiv.gob.ve/> Visitado el 27/12/2010

⁸ <http://www.carlinhosbrown.com.br/es/mosaico/trabajo-social/pracatum-escuela-de-musica/> Visitado el 27/12/2010

Sobre este proyecto educativo musical de inserción social se ha hecho una película documental, “El milagro de Candéal”, dirigida por Fernando Trueba en el 2004. Obtuvo los premios a la mejor película documental y a la mejor canción original en la XIX edición de los Premios Goya, en 2005.

Documental sobre las iniciativas musicales de Carlinhos Brown, concretamente en la favela de Candéal. Este trabajo se inicia con el viaje de Bebo Valdés a Salvador de Bahía, donde todavía es patente la influencia africana en las costumbres, religión y música de sus habitantes. A través de Mateus, un músico bahiano, y Carlinhos Brown, conoce la favela afro-bahiana de Candéal. Allí no hay armas ni drogas, sus instrumentos son con los que hacen música, gracias a las iniciativas de gente como Carlinhos, un músico que destina su dinero a ayudar a los demás.

*Escuela Intercultural de Alicante*⁹

La creación de la Escuela de Música Intercultural de Alicante en la Zona Norte de la ciudad, tiene como objetivo ser un vehículo de integración social y desarrollo personal de la población juvenil. Con este proyecto se pretende prevenir a los jóvenes (inmigrantes o no) de este barrio de la marginalidad, la violencia y los malos hábitos y concienciarlos, a través del baile y la música, de valores tan importantes como la solidaridad, la interculturalidad, la tolerancia y el respeto a los hombres.

BÚSQUEDAS BIBLIOGRÁFICAS

Definido el tema en cuestión, la primera fase de la investigación fue buscar documentación -“*todo a aquello que contiene información y se puede interpretar*” (Carrizo y Cols, 2004 p.24), a través de fuentes de información bibliográfica y bases de datos; libros, artículos de revistas, monografías, tesis, manuales, compilaciones, publicaciones oficiales y comunicaciones de congresos, sobre psicología en el

⁹ <http://www.escuelademusica.org.es/> Consultado el 27/12/2010

adolescente, absentismo escolar y la música como terapia en la integración social del adolescente. Para la búsqueda, la acoté en un espacio de tiempo que abarcaba los años del anterior decenio:

- Antes de empezar la búsqueda definí las palabras claves que me servirían de descriptores; integración social/ absentismo escolar/ música-psicología/ adolescente.
- Sinónimos; integración: incorporación/ absentismo: fracaso escolar, inadaptación social/ música-psicología: psicomusicoterapia, musicoterapia, didáctica musical/ adolescente: problemática social del adolescente.
- Decidí los términos que quería evitar en las búsquedas: integración; no inmigración/ absentismo: no en el trabajo/ musicoterapia: no resultados médicos/ adolescente: no problemas de droga.
- Traduje al inglés las palabras clave y los sinónimos para poder acceder a mayores fuentes de información y bases de datos: integración: integration: incorporation/ adolescente: teen: juvenile, junior/ absentismo escolar: truancy/ abandono escolar: ESL/ música: music.

Biblioteca nacional de España (BNE)

La primera búsqueda fue en la biblioteca nacional de España (BNE), entré en la página por autoridades, puse los términos, seleccioné materia para poder elegir los tesauros que nos ayuden a encontrar información:

“Absentismo escolar”; encontré 69 registros bibliográficos desde 1970 hasta 2011. Este era el más antiguo:

Otero, M. (1970). Estudio socio-ecológico de la deserción escolar y de la delincuencia juvenil en Puerto Rico. Rio Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, centro de investigaciones sociales.

Lo primero que me llamó la atención del título fue el término usado de “deserción escolar”, por lo que busque en la página, <http://definicion.de>, consultado el 27/12/2010, y encontré la siguiente definición:

“La deserción es la acción de desertar. Esto implica abandonar las obligaciones y separarse de las concurrencias que se solían frecuentar. La palabra escolar, por su parte, hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Por lo tanto, la deserción escolar es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos alumnos que dejan de asistir a clase y quedan fuera del sistema educativo”

Seguidamente busqué en la misma página la de absentismo escolar:

“El absentismo escolar, por su parte, es la ausencia no justificada a los centros escolares por parte de los alumnos. Por lo general, las escuelas cuentan con un régimen obligatorio de asistencia, que implica que los estudiantes sólo puedan faltar a clase una cierta cantidad de veces a lo largo del año. Cuando un alumno supera el límite de faltas permitido, pierde su condición de alumno regular”

Con lo cual observé que son dos formas de nombrar el mismo problema social. Actualmente es más utilizado absentismo que deserción. Otros registros bibliográficos:

-Maya, M.J. (2010). *¿Cómo tratar el absentismo escolar en Educación Primaria?* Granada: ADICE

Pero el que vi más interesante para mi investigación, por abarcar más o menos las edades de los alumnos que iba a desarrollar mi trabajo fue:

-Broc, M. A. (2010). Un estudio de meta-análisis sobre las causas del absentismo escolar y propuesta de un programa de prevención e intervención para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, servicio de publicaciones.

-Pérez, D. (2005). Guía práctica para la intervención sobre absentismo escolar en menores de 12 a 16 años: protocolo europeo: proyecto presentia 1ª ed. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.

El proyecto presentia/ programa Sócrates- (<http://www.propresentia.org>): proyecto creado por la Comisión Europea en Educación Cultura y Juventud, para la formación docente sobre absentismo escolar de alumnos entre los 12 a 16 años, con un plan de trabajo que se desarrolló desde octubre de 2004 hasta septiembre de 2006. El Ayuntamiento de Cartagena fue precisamente una de las organizaciones asociadas al proyecto.

“Música-Sociología”.- con este término obtuve 57 resultados, desde el año 1936 a 2010, estos son los más representativos uno por la antigüedad, el segundo y tercero por lo más actual y por la aproximación temática a investigar.

-Koechlin, C. (1936) La musique et le peuple. Paris: Edit. Sociales Internacionales.

-Cremades, R. (2010). Adolescentes y música. Granada, Dúrcal: K&L

-Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2008). La música como medio de integración y trabajo solidario. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social, y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

“Adolescencia”.- 33 registros encontrados desde 1955 hasta 2011. Los títulos que me pueden ayudar a mi investigación serán 6 que abarcan los problemas de los adolescentes del siglo XXI.

- Gouin, T. (1955). De l'adolexeme à la maturité. Montreal: Fides.
- Dodrill, M. (2011). Entendiendo a los adolescentes en su mundo. Barcelona. JPC, D.L.
- Castells, P. (2001). Salir de noche y dormir de día, 1ª ed. Barcelona: Planeta.

ISBN

El siguiente paso fue la búsqueda en la base de datos de libros: manuales, monografías y compilaciones editados en España (ISBN). Esta base de datos contiene referencias bibliográficas de todos los libros editados en España desde 1972.

En esta búsqueda hemos delimitado en: libros editados entre 2005 y 2010. Los resultados respecto a los términos han sido los siguientes:

- Absentismo escolar: 23 títulos
- Música: 2 títulos
- Adolescencia: 314 títulos

Sobre “absentismo escolar” me resultan interesantes, por ejemplo, los siguientes libros:

- Martín, J.R. (2010). Ideas y soluciones sobre el absentismo escolar. Granada: ADICE
- Grima, J.M. (2010). El absentismo y abandono escolar prematuro: una realidad en los centros educativos. La Zubia (Granada). Planetbuk.

Me planteé la opción de hacer ecuaciones de búsqueda a través de operadores booleanos: OR.- para combinar términos que sean sinónimos o términos relacionados, AND.- para unir conceptos diferentes o líneas de búsqueda diferentes y NOT.- para eliminar aspectos de la materia que no interesen.

Primero hice una identificación de conceptos: Integración + Adolescente + Absentismo escolar + Música.

Después, búsqueda de sinónimos

- integración: incorporación, incorporation
- absentismo escolar: traducido al inglés como: truancy y abandono escolar traducido al inglés como: ESL
- música: music
- adolescente traducido al inglés teen. Y menor traducido al inglés como juvenile o junior.

Términos que quiero evitar: laboral.

Relación de los términos utilizando truncamientos * ¿\$: por ej. music*= música, musicoterapia, músico, musicología, etc.

- integración OR incorporación OR integration.
- adolescente OR menor OR juvenil OR teen.
- absentismo escolar” OR “abandono escolar” OR truancy OR ESL.

music*-laboral

Formando la ecuación de búsqueda:

(integración OR incorporación OR integration) (adolescente OR menor OR juvenil OR teen) (“absentismo escolar” OR “abandono escolar” OR truancy OR ESL) music*-laboral

He realizado una búsqueda en Google con la ecuación anteriormente descrita, obteniendo resultados tanto en español como en inglés con propuestas de interés para nuestra investigación:

Redondo, A. (2000). Papel de la música en los jóvenes. Artículo presentado en el XXIX Congreso de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Tenerife.

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

Scirus

Sigo haciendo búsquedas, en este caso en Scirus, (herramienta de investigación científica que permite realizar búsquedas de información científica sobre consultas específicas). Realiza sus búsquedas sobre contenido de revistas científicas, páginas de investigadores, cursos, patentes, repositorios institucionales...

En base a la identificación de conceptos y sinónimos establecidos anteriormente, obtengo una nueva ecuación de búsqueda:

(integración OR incorporación OR integration) AND (menor OR adolescente OR juvenil OR teen) (“absentismo escolar” OR “abandono escolar” OR truancy OR ESL) AND music*

A través de esta ecuación conseguí muchos resultados, pero me quedé con una tesis doctoral de Ponce C. (1994): “La intervención didáctica en los procesos de integración social”. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.

A continuación restringí la búsqueda a artículos en formato PDF, a través de la búsqueda avanzada, con la siguiente ecuación:

(integración OR incorporación OR integración) AND (música OR music)

Obtuve muchos resultados, pero ninguno veía relacionado con mi trabajo.

Google Books

La siguiente búsqueda, libros digitales, a través de una nueva fuente de información, Google Books, que nos permite buscar libros, incluyendo en cada libro un enlace acerca del libro encontrado con datos bibliográficos básicos como el título, autor y fecha de publicación. Todos los libros ofrecen enlaces que permiten acceder a librerías online o catálogos de bibliotecas donde es posible adquirirlo. Aunque no se pueden descargar todos los libros digitalizados, pero tienes la posibilidad de una vista completa, permitiendo ver los que no están protegidos por derecho de autor o aquellos en los que

el editor o el autor han dado su autorización para poder ver el libro completo, en algunos otros te ofrece la posibilidad de ver un número limitado de páginas.

He entrecomillado "psicología musical adolescentes" y la cantidad de libros que aparecen es muy numeroso, de todos ellos seleccione dos:

Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. (1ª ed.). Barcelona: Graó, editorial

Dentro de la extensa bibliografía que aporta el tema, este libro perteneciente a una colección de libros relacionados con la educación musical y la psicología nos aporta temas como:

El desarrollo cognitivo y social de los niños y adolescentes. El desarrollo psicológico y la creatividad. La educación musical y las nuevas tecnologías. La música y el género. La psicología social de la música aplicada.

De la misma editorial seleccioné también,

Zaragoza, J. Ll. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje. Barcelona: Graó, editorial.

Cambié el término psicología por sociología, "sociología música adolescentes", aparecieron muchos títulos pero relacionados con los tres términos ya no habían tantos, pero podemos destacar los libros escritos por el filósofo, sociólogo y musicólogo alemán, Theodor Wiesengrund Adorno:

Wiesengrund, T.; Menéndez, G., traductor (2009). Disonancias/ Introducción a la sociología de la música. Madrid. Akal ediciones.

Encontré también uno más interesante y actual:

-Giráldez, A. (coord.), Flores S.; Ibarretxe G.; Loizaga M.; Arriaga C.; Ramírez, A.; Alberdi A. M.; Alsina P.; Alsina M.(2011). Música. Complementos de formación disciplinar. Barcelona: Graó, editorial.

Teseo

En la página de Teseo, fuente de información sobre tesis, he ido a búsqueda avanzada y en término hemos puesto “absentismo escolar”:

Seguidamente en Tesouro he puesto:

“psicología” de donde he seleccionado para la primera palabra clave: “Psicología del niño y del adolescente”. La hemos trasladado al formulario.

Al introducir “Música” han aparecido 3 resultados en el índice de materias que no nos interesan.

Al buscar en Teseo han aparecido 966 tesis de las cuales algunas tienen mayor interés como puede ser:

Valverde, J.M. (1979). El proceso de inadaptación social del adolescente. Tesis de doctorado inédita. Universidad Complutense de Madrid.

R. Miguel de Cervantes

Entré en el repositorio de la biblioteca virtual Miguel de Cervantes en busca de más tesis, he seleccionado como búsqueda avanzada: "absentismo escolar música". Al buscar en los filtros sólo he encontrado resultados en Archivo. Al realizar la búsqueda rápida con los términos anteriormente expuestos, no obtenía resultados. He ampliado la búsqueda omitiendo *música* y me ha remitido a la Biblioteca virtual de Valencia donde he encontrado 40 títulos electrónicos de los cuales seleccioné la Tesis de Mari Paz López Alacid presentada en la Universidad de Alicante en el 2008:

López, M.P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007. Universidad de Alicante.

Springer

Seguí la búsqueda de libros electrónicos a través de libros electrónicos Springer, he traducido absentismo escolar - abandono escolar. Al buscar en "truancy ESL". Se han obtenido 8 resultados entre ellos señalo:

Bascia, N. (2005). Parent and Community Involvement in Schools: Policy Panacea or Pandemic. Netherlands: Springer.

Dialnet

Entré en un nuevo portal, Dialnet, uno de los mayores portales bibliográficos de acceso libre y gratuito cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana, cuenta con una base de datos exhaustiva, interdisciplinar y actualizada, que permite el depósito de contenidos a texto completo. Integra distintos recursos y servicios documentales: servicio de alertas documentales, hemeroteca virtual hispana, base de datos de contenido científico y un depósito o repositorio de acceso a literatura científica hispana.

Me he centrado en la búsqueda de artículos de revistas. Primero utilicé el término "ámbito escolar", apareciendo bastantes artículos, en una segunda búsqueda puse "psicología música", esta vez un poco menos pero me parecieron más interesantes para mi trabajo:

Lacarcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. Murcia. Educatio siglo XXI: revista de la facultad de educación.

Rodríguez, J.A. (2000). Investigación cualitativa en educación musical. Revista electrónica LEEME.

Laucirica, A. (2000). Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical. Revista electrónica LEEME.

Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. Eufonía: Didáctica musical. Barcelona. Graó ediciones.

ESBCOHOST

Mi última fase de búsqueda la centré en la base de datos ESBCOHOST, el recurso electrónico más utilizado por bibliotecas de todo el mundo. EBSCO Publishing es el mayor proveedor mundial, con más de 200 bases de datos a textos completos y secundarios. Con una biblioteca electrónica de decenas de miles de revistas, publicaciones, informes y otras publicaciones a texto completo.

De todas las bases de datos que contiene ESBCOHOST elegí PSYCOLOGY AND BEHAVIORAL SCIENCES, en opción materias puse la palabra truancy (absentismo escolar), obtenemos varios tesauros y me quedé con TRUANCY & SCHOOLS (book). Automáticamente se crea una ecuación de búsqueda, de la cual puedo sacar la información a través de un artículo en formato Pdf de la revista Education Review, vol. 53, N° 2, 2001, en la cual nos aparecen 14 reseñas bibliográficas.

Siguiendo en la misma base de datos inicio la segunda búsqueda con la ecuación “truancy OR music”, entre 2005 y 2010 (elijo todos los resultados) y conseguí 1431 resultados. Con la misma ecuación, seleccioné revistas, y los resultados se reducen a 305, siendo el primer resultado que aparece en pantalla un artículo publicado en Noviembre de 2010. Repetí la misma búsqueda cambiando AND por OR, y no encontré ningún resultado.

Entré en la base de datos socINDEX, y creé la ecuación de búsqueda “esl OR music AND teenager”, obtenemos 5 resultados, de estos resultados destacamos un artículo que nos resulta de interés para nuestra investigación de la revista: Pediatrics, Nov 98, Vol. 102 Issue 5, p.1202, 1/4p.

Una de las últimas búsquedas las he hecho en el DOGV, para buscar información sobre los Centros de Día Inserción Sociolaboral. Encontrando a fecha 27/06/2003, en la cual aparece la ORDEN de 19 de junio de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la tipología, condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. Dentro del Título II.- De la clasificación y tipificación de los centros de protección de menores, en su capítulo II de los centros de atención diurna, en la sección segunda aparecen los Centros de Día de Inserción Sociolaboral, con sus artículos correspondientes, pág. 18514 del DOGV.-núm. 4.532. Campo de trabajo de mi investigación.

MARCO TEÓRICO

EL ABSENTISMO ESCOLAR

El concepto de absentismo lo solemos relacionar con términos como el fracaso escolar y el abandono escolar:

Absentismo escolar.- Reiterada ausencia de los centros docentes de niños y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria.

Fracaso escolar.- No lograr al título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo.

Abandono escolar.- Incluye a quienes fracasan en la ESO y además, a quienes logran el título y no estudian FP, bachillerato o cualquier otro tipo de enseñanza.

Paralelamente a estos términos también solemos relacionarlos con la no escolarización¹⁰, la escolarización tardía¹¹ o la no escolarización y la escolarización precoz¹² teniendo en cuenta que nos referimos a fenómenos de naturaleza distinta.

¹⁰ La no escolarización comprende aquellas situaciones en las que existe la obligación legal de estar escolarizado pero no se ha realizado la inscripción escolar (matriculación).

¹¹ La escolarización tardía hace referencia a aquellas incorporaciones que se producen fuera del calendario de inicio del curso escolar, muy común entre la población inmigrante recién llegada. También puede ser fruto de una situación inicial de no- escolarización, por lo que también hace referencia a una primera matriculación iniciada con retraso respecto a la edad inicial prevista

El absentismo escolar se entiende como dejar de asistir reiteradamente a la escuela, considerándose como un indicador de riesgo social, lo que justificaría la creciente sensibilidad democrática de nuestras sociedades hacia estas realidades. Según el británico Elliott(1998, p.56), a partir de la revisión de la investigación y de los artículos publicados en el Reino Unido, el absentismo escolar, “*sería la manifestación de un síntoma de distanciamiento de grupos de jóvenes con respecto a un sistema curricular que no perciben como próximo o de utilidad para ellos*”.

Podemos citar a otros autores como Joan Rué¹³, que después de su estudio de investigación¹⁴, llegaría a unas conclusiones acerca de la conceptualización del fenómeno del absentismo como: “*Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional no aceptado, o que acepta poco, por razones diversas. No obstante, el rechazo a la escuela no significa necesariamente un rechazo a la formación personal*”. “*El absentismo supone un proceso de ruptura, en el que el aspecto emocional tiene gran importancia, del individuo con un determinado entorno. Esta ruptura puede ser analizada en términos de elección racional, por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su auto estima. Es decir, el individuo elige la opción que le proporciona una mayor autoestima a menor coste*” (Rué, 2005, p.81). Esto también lo sostiene Elliott, de hecho uno de los términos por lo que se describe el término en inglés es “Disaffection”.

La socióloga Maribel García¹⁵ (2007), nos hace una reseña sobre el absentismo escolar desde la teoría del hándicap socio- cultural (Teoría del déficit social y/o cultural) en la que se ha tendido a interpretar el absentismo como resultado de una determinada “orientación cultural” particular de algunos grupos sociales y étnicos, que se traduce en un sistema de valores y actitudes poco proclive a la escuela y bajas expectativas familiares ante la educación.

¹² La no-escolarización y la escolarización precoz afectan particularmente a familias transeúntes, nómadas, feriantes y a familias en situación de marginación extrema.

¹³ Catedrático de Escuela Universitaria, Universidad Autónoma de Barcelona

¹⁴ “El absentismo escolar como reto para la calidad educativa”.

¹⁵ Maribel García Gracia. Socióloga. GRET. Depto. Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona
Maribel.Garcia@uab.cat.

Esta concepción ha tenido un impacto social, dando lugar a un análisis del fenómeno como resultado de una situación deficitaria de las familias -falta de motivación por la educación de los hijos, falta de valoración de la escuela-. Que el absentismo escolar pueda concentrarse en determinados colectivos no presupone que éstos sean homogéneos en términos de identidad cultural ni que el problema de fondo sea reducible a una cuestión de valores sino que a menudo estos son el reflejo de determinadas condiciones materiales de existencia. Como señala J. Carabaña: “*Los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales*” (Carabaña, 1993, p.77). Así pues, ciertos planteamientos multiciplinares tienden a interpretar el absentismo escolar como resultado del “conflicto cultural” o choque entre los valores universalistas de la escuela y los valores particulares de determinados grupos étnicos.

Como señala R. Lucchini¹⁶, con relación a los niños de la calle, los niños y jóvenes absentistas tienden a ser percibidos como “una víctima del medio o como un peligro para el orden público. En ambos casos es considerado únicamente como objeto a penalizar, pero muy pocas veces como un sujeto con identidad personal, en un medio social concreto y en medio de una cultura específica, con una autonomía propia”. (Lucchini: 1999, p. 14).

El absentismo escolar tiene también una dimensión interactiva en su producción y desarrollo. Se trata de una respuesta activa o pasiva del sujeto ante la escuela, condicionada, al mismo tiempo por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y los itinerarios escolares previos. Partiendo de las aportaciones clásicas de Merton¹⁷ y de las tipologías de actitudes del alumnado ante la escuela desarrollada por otros autores, desde una perspectiva crítica, se puede establecer la existencia de al menos tres perfiles diferenciados de alumnado absentista (García, 2007), con desigual significación e implicación para sus trayectorias escolares futuras.

¹⁶ Ricardo Lucchini es profesor de sociología de la Universidad de Friburgo (Suiza)

¹⁷ Desarrolló la teoría sociológica estructural-funcionalista, que privilegia un análisis microscópico de la sociedad, analizando las partes que la integran y la relación entre ellas. En 1957 fue nombrado presidente de la American Sociological Association. Permanecería enseñando en la Universidad de Columbia hasta 1979. Murió en Nueva York, a los 92 años, en 2003.

Un primer tipo de absentismo es el denominado absentismo por trasgresión, que expresa un distanciamiento del adolescente respecto de las exigencias de la escuela, sus procedimientos y normas. Una forma de tanteo y trasgresión a las normas institucionales, muy propio de la adolescencia y que puede afectar a todos los grupos sociales.

Un segundo tipo de absentismo, denominado absentismo por rebelión, que presupone una respuesta activa del sujeto pedagógico, que rechaza las metas culturales definidas y los medios institucionales establecidos para lograrlas. El adolescente recrea formas culturales activas “de rechazo escolar” (Willis, 1977) en confluencia con el grupo de iguales, o la familia, expresando las formas más duras de absentismo.

Un tercer tipo de absentismo expresa actitudes de inhibición e indiferencia ante la escuela. Es el denominado absentismo por “retraimiento”, o inhibición, a menudo asociado a situaciones de bajo rendimiento escolar, y de fracaso instructivo reiterado que conduce al alumno a una situación de desafección escolar. Esta actitud puede también dar lugar a formas virtuales de absentismo (“*Absentismo Virtual*”), expresión de desafección e inhibición de algunos alumnos presentes físicamente en el aula pero que no participan de las actividades que se desarrollan.

Pero nos podemos encontrar otras visiones sobre la tipología del absentismo escolar desde su origen (Cuadrado, 2010)¹⁸:

De origen escolar:

Manifestado por un rechazo y falta de adaptación del alumno/a a la escuela; se aburre, no le interesa el trabajo escolar. Puede deberse también a la falta de recursos de la propia institución educativa para atender las dificultades y

¹⁸ http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevisad_34.html. Consultado el 16 de agosto de 2011

características de algunos alumnos/as que requieren una atención individualizada.

De origen familiar:

Absentismo de origen familiar activo, provocado por la propia familia, los niños/as son utilizados para contribuir a la economía familiar o a la parentalización.

Absentismo de origen familiar pasivo, se da cuando la preocupación y responsabilidad de la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, motivada por la ausencia de valores culturales. La familia, padres o tutores, no le dan importancia a la educación, con lo cual no tienen una disciplina de los horarios escolares, lo que dificulta la asistencia regular de sus hijos al centro educativo.

Absentismo de origen familiar desarraigado, normalmente surge en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el ámbito de la pareja, junto con la precariedad en el empleo, incluso a veces con adicción a las drogas o alcohol, lo que dificulta la atención a los menores.

Absentismo de origen familiar nómada, cuando la familia se dedica a actividades temporales como podría darse el caso de los feriantes.

De origen social:

El alumno/a se deja influenciar por la dinámica absentista de amigos o vecinos, por el ambiente social del barrio o condicionamientos culturales, en los que no valoran la educación como soporte para el desarrollo integral de la persona. Por lo que estos alumnos/as tienen muchas más dificultades para alcanzar un completo desarrollo personal, desembocando en un desinterés por todo lo relacionado con la enseñanza. La solución en estos casos de realizarse mediante la colaboración de las instituciones

educativas y sociales relacionadas con el menor y que actúen, a poder ser, no solo en el alumno/a, sino en la familia e incluso en el mismo barrio.

El absentismo no se produce de un día para otro, sino que es el resultado de un proceso en el cual pueden intervenir varios factores: el cambio en el sistema educativo, desestructuración familiar, el fenómeno de la inmigración o la implantación de las TIC, podrían ser claros ejemplos. Podemos encontrar incluso manifestaciones en la escuela primaria, afianzándose a partir de los 12 años. El tratamiento no debe focalizarse en el alumno, sino que debe de abordarse a partir de incidir y comprender sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo. En los casos de absentismo crónico su tratamiento será insuficiente si es abordado solo por el centro escolar, este debe de estar coordinado y con otros centros sociales especializados.

El absentismo escolar reiterado, con sus secuelas de fracaso escolar y abandono de la enseñanza, constituye uno de los principales factores que contribuyen en nuestra sociedad de situaciones de marginalidad, paro, delincuencia, incultura y analfabetismo (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999).

En este caso el absentismo pasa a ser de un simple problema educativo a un grave problema social, por lo que las comunidades se ven obligadas a destinar medios y recursos que podrían servir para otras necesidades sociales. Cuando los factores que predominan en el absentismo son de carácter personal; conductas disruptivas o desmotivación, se pueden solucionar con programas pedagógicos o psicológicos, pero cuando el absentismo proviene por factores sociales o familiares, como suele ocurrir en la mayoría de los casos, es cuando la solución del problema se convierte en un asunto complejo, e incluso, en bastantes ocasiones, imposible.

Tiene mayor dificultad de reinserción por cuanto se debe de atajar primero los problemas sociales o familiares que lo provocan, con lo cual resulta más complicado de solucionar que cuando el problema es individual, partiendo de la base que en la mayoría de los casos es la misma familia donde se germina.

Por lo tanto los alumnos absentistas escolares no suelen asistir a clase durante periodos largos de tiempo o que sistemáticamente y reiteradamente alternan presencia y ausencia a clase, con lo que no siguen el ritmo normal de las actividades que se desarrollan en el centro de modo que no adquieren los mínimos conocimientos establecidos en la programación (Barri, 2006). Conforme pasa el tiempo estos alumnos se encuentran descolgados y con más dificultades para seguir el ritmo de la clase, haciéndoles muy difícil mantener una actitud que permita el correcto desarrollo de la clase, máxime cuando , por un lado, los valores en los que se han socializado, generalmente con otros jóvenes que también son absentistas, suelen ser más bien contrarios a los que se trata de transmitir en el centro educativo, esto les con lleva a una frustración por no poder seguir las actividades escolares desembocando a tratar de imponer sus propios valores y normas, en lo que muestran gran habilidad.

La gran mayoría de los padres de absentistas se encuentran en una situación de marginación social, con escasas expectativas de integración socio-laboral y en ocasiones con problemas añadidos de salud relacionados con el consumo de drogas o alcoholismo crónico, por lo que éstos no suelen hacer una valoración positiva del sistema educativo hasta incluso llegan a tener una desconfianza de las acciones educativas que tienen lugar dentro del centro escolar. Muchos de estos padres se encuentran en una situación de precariedad laboral (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999) que influye muy directamente en la vida familiar, puesto que esto afecta al plano económico se ven inmersas en la cultura de la supervivencia, no teniendo otra salida que recurrir a una economía sumergida, el subsistir día a día, por lo que esta situación influye en las desmotivación de las familias por la educación de sus hijos.

Las condiciones escolares determinan las situaciones de riesgo hacia una serie de alumnos, como puede ser: una rigidez normativa frente a una flexibilidad o la diversificación, ya sea en los tiempos o el curriculum, el predominio de una orientación cultural, por encima de la atención a las necesidades de los sujetos o la selección, antes que la potenciación de todo el alumnado.

Un claro ejemplo en la Comunidad Valenciana, para paliar estas condiciones, sería el Plan Integral de prevención del abandono escolar- aunque es un fenómeno de distinta naturaleza, el absentismo escolar puede derivar en el abandono escolar- un Plan orientado específicamente a alumnos de entre 13 y 16 años, que presentan un desinterés manifiesto en las enseñanzas de ESO, con lo que se podría desencadenar en el absentismo, sobre los que hay que trabajar para identificar sus habilidades y reorientar su actuación hacia ellas, en un tiempo relativamente corto, para que el alumno pueda ver una rentabilidad personal, educativa y social.

La iniciativa nace de la necesidad de aportar soluciones a problemáticas de convivencia escolar y social, de los datos recabados por el Registro Central de Incidencias, creado en noviembre de 2005 por la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, para conocer los casos de conflictividad, absentismo o acoso escolar.

Este Plan ha ayudado a muchos jóvenes paliar la falta de adquisición de conocimientos fundamentales de desarrollo de competencias, así como situaciones adversas que generaban un claro desaprovechamiento de recursos públicos y con ello conseguir que puedan llevar una vida personal, social y profesional adecuada.

Si se logra una reducción del abandono escolar, se posibilitará un aumento de la cohesión social y se lograrán frenar los mecanismos generadores de la exclusión educativa.

Los últimos datos, según el Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Mario Bedera, los jóvenes que no finalizan con éxito la Educación Secundaria Obligatoria a la edad prevista, es decir, a los 16 o 17 años en España, se pasó de una tasa de fracaso del 30,7% en 2006-2007 al 26 % del curso 2009-2010¹⁹.

¹⁹ Los datos los ofreció Bedera el 30/3/2011, durante la clausura del congreso *Liderazgo y éxito escolar*, en Granada. EL PAÍS 31/03/2011.

Para radicar el absentismo escolar se recurre normalmente a los llamados “programas de absentismo”, denominación genérica que engloba al conjunto de actuaciones de todo tipo emprendidas por las distintas Administraciones Públicas con competencias en la materia con el objetivo principal de erradicar o paliar en la medida de lo posible el problema del absentismo escolar (Mondragón-Trigueros, 2005). Tienen esta denominación tanto las actuaciones que unilateralmente desarrollan algunos docentes o algunos centros docentes para atender supuestos casos de absentismo, como las acciones que de forma coordinada desarrollan varias Administraciones Públicas, poniendo en común todos sus medios personales y materiales para el desarrollo y ejecución de un plan único de prevención y lucha contra el absentismo.

No solo se deben de crear programas para radicar el absentismo sino también para la prevención (Bueno, 2005), los cuales tienen como objetivo la labor preventiva de concienciación ciudadana sobre el absentismo escolar; proyectando y ejecutando campañas informativas, actuando sobre la población con hijos menores de edad y en edad de enseñanza obligatoria, coordinar las medidas de acogida de la población inmigrante con menores, revisar situaciones dentro del programa de apoyo básico de las familias, llevar a cabo actuaciones que el plan local establezca en materia de prevención y proponer a la comisión central municipal de absentismo escolar actuaciones adicionales o extraordinarias, así como propuestas de modificación del plan local, en el ámbito de sus competencias.

Cada vez es mayor la preocupación de las instituciones públicas por la organización de eventos y congresos relacionados con el absentismo y abandono escolar. Los pasados días 6, 7 y 8 de octubre de 2010, en Valladolid, en el Centro Cultural Miguel Delibes, organizado de manera conjunta por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Ministerio de Educación, y financiado por este último, se realizó el I Congreso nacional sobre abandono escolar temprano. En la población de Algemesí (Valencia), los días 10, 11 y 12 de mayo de 2011, se celebró el I Congreso Nacional sobre inclusión y abandono escolar, organizado por el CEFIRE y con la colaboración del Ayuntamiento, en el cual, profesionales de diferentes sectores educativos trataron esta temática, el origen del problema y las posibles soluciones.

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

Características de los adolescentes: sentido de la responsabilidad

Por adolescencia se entiende el periodo evolutivo comprendido entre los doce y dieciocho años, siendo el periodo de transición entre la infancia y la edad adulta (Álvarez, 2010). Desde el punto de vista afectivo se produce una integración más fuerte en el grupo de compañeros y amigos, empezando el proceso de emancipación familiar; empiezan a ser más independientes, busca más su intimidad.

En el proceso de adquisición de su autonomía personal, quiere ser adulto, aunque es consciente que no lo es por eso para compensarlo quiere afirmar su “yo”, dando una apariencia de seguridad, recurriendo al modo más sencillo que es oponerse a las imposiciones de los padres y profesores; negativas a obedecer, afán de decidir por sí mismos, búsqueda de la originalidad personal llegando incluso a extremos como la agresividad que se puede desencadenar en el gamberrismo o la delincuencia.

Las relaciones sociales del adolescente se pueden enmarcar entre niveles (Álvarez, 2010):

1. Relaciones con la familia. La familia juega un papel esencial en las relaciones del adolescente. Mayor sentido de la emancipación y la independencia y se acrecienta la crítica hacia los padres.
2. Relaciones con los compañeros. Paralelamente a la emancipación familiar se produce más arraigo con el grupo de amigos. La influencia de estos amigos es muy importante, aunque los padres siguen influyendo enormemente. No obstante los padres siguen manteniendo una influencia en sus decisiones, incluso suelen optar por los criterios de los padres con preferencia al de los hijos, en temas que pueden alterar su futuro.
3. Relaciones con el centro educativo. Optarán por sentir la influencia por profesores más democráticos que por aquellos que adopten posturas más rígidas. Los compañeros de clase afectan en su importancia sobre su imagen física, psíquica y social.

La influencia educativa es uno de los pilares básicos del desarrollo evolutivo de la persona. *La vinculación activa, responsable y crítica del adolescente al medio escolar, familiar y social son estímulos, fuente de aprendizaje y desarrollo.* (Álvarez, 2010, p. 6).

Dentro de las características sociales podemos destacar una serie de actitudes presuntuosas y desafiantes.

La inestabilidad emocional es frecuente en la adolescencia; cambios inesperados de humor, reacciones imprevistas y descontroladas, y agresividad.

Una de las preocupaciones de los padres es fomentar el sentido de la responsabilidad en sus hijos, dudan en que sean lo suficiente responsable para realizar unas determinadas tareas.

Debe de haber un margen de confianza entre padres e hijos, la pierden cuando detectan que dicen una cosa y después hacen otra diferente (Ayub, 2007), o se produce una falta de de la misma cuando el adolescente miente, es irresponsable o manipulador.

Un adolescente le gustaría sentirse muy a gusto y hacer las cosas que a él le gustan, optar por una solución fácil y hacer todo lo pueda para obtener lo que él quiere. Algunos muchachos no ven razón para hacer lo que no les gusta, si tú les pides que hagan algo que ellos quieren hacer, pondrán el 100% de su esfuerzo; sin embargo, si les pides que hagan algo que no quieren hacer, no importando que tan fácil o tan pequeño sea, nunca será hecho. (Ayub, 2007, p. 1)

Existen algunas maneras y situaciones por las cuales los adolescentes adquieran comportamientos de responsabilidad (Ayub, 2007):

Genéticamente; hay algunos adolescentes que son responsables desde temprana edad, como si hubiesen nacido con este comportamiento y lo son a lo largo de su vida. Primero cambian su actitud y luego su comportamiento; desarrollar el comportamiento de responsabilidad a través de hablar con ellos; darles información sobre la situación

que están pasando, explicarles las cosas como son, razonando con ellos, siendo lógico, y hacerles ver que necesitan cambiar de actitud. Primero tiene que ser establecido el comportamiento; en algunos adolescentes, el comportamiento primero tiene que estar establecido para después cambiar de actitud. Estos no desarrollan actitudes de responsabilidad sólo porque hables con ellos. Primero los padres deben establecer el comportamiento que desean lograr. El que hables con ellos, razones, les expliques, les des discursos, les hables fuerte, les grites, no va a funcionar. Desarrollarán comportamientos de responsabilidad sólo al experimentar las consecuencias.

Actitudes de los adolescentes

El estudio de las actitudes ha ocupado un lugar muy importante en la psicología social. En el desarrollo de la cognición, por una parte, y en el terreno educativo, aporta elementos en la predicción de conductas y suelen tener una relación con la experiencia personal de los sujetos (Masías, 2006). *La actitud es la predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento, el cual puede estar influenciado por algún tipo de componente del carácter personal; así, ella también se constituye como la predisposición positiva o negativa hacia algo o alguien.* (Masías, 2006, p. 27)

La actitud posee tres dimensiones a partir de los sentimientos (afectivo), pensamientos (cognitivo) y comportamientos (conductual), hacia una determinada acción. Por lo que también podemos denominar como tres componentes: componente cognitivo; los conocimientos que el adolescente pueda tener sobre un objeto o hecho social. Componente afectivo; sentimientos y emociones hacia el objeto. En este caso las actitudes son más difíciles de modificar, por ello un vínculo afectivo con el alumno podría modificar la actitud en el mismo (Rodríguez, 1993). Componente conativo o conductual; la predisposición a la acción del adolescente, tendencia inconsciente a comportarse de una forma determinada, diferenciándola de la intención consciente o voluntaria. Su comportamiento está guiado por sus actitudes. El componente conativo es importante en actitudes de negatividad o marginalidad social, potenciando actitudes violentas, en cuyo caso frenar esta actitud suele ser la técnica más usada en educación.

Modificado el plano emocional se tiene mejor acceso a los planos cognitivo y conativo (Rodríguez, 1993).

Las actitudes constituyen elementos para la predicción de las conductas, hasta qué punto una actitud determina una conducta, es algo que se puede conocer a través de las llamadas “dimensiones”, que sirven precisamente para su medición. Tales dimensiones son: dirección; marca el aspecto positivo o negativo de la misma e intensidad; es lo que da la fuerza a la dirección de la actitud y determina el punto de aceptación o rechazo (Rodríguez, 1993).

Causas y motivos de conductas disruptivas

Problemas familiares. Aquellos alumnos que tengan problemas en casa serán mucho más proclives a ser agresivos y conflictivos en un aula.

Contexto social. No es lo mismo nacer y criarse en un barrio marginal de una ciudad que vivir en pleno centro de la misma. El entorno es muy importante y decisivo para el aprendizaje y la personalidad del alumno.

Personalidad del alumno. Hay alumnos que simplemente necesitan o disfrutan llamando la atención en clase y para ello emplean su tiempo en molestar, incordiar y atrasar el ritmo de trabajo en el aula con el fin de destacar y considerarse importantes. Otras veces se trata de probar los límites del profesor, exhibirse en público, etc. A veces los alumnos con problemas familiares ven en el docente una diana donde clavar sus sentimientos que en realidad están proyectados hacia otra persona. Así, estos alumnos consideran que el docente no tiene la misma autoridad que los padres y que, por lo tanto, no puede tomar represarías contra ellos.

Aumento de la intolerancia. Los medios de comunicación nos muestran un mundo cada vez más heterogéneo y diverso en el que la tolerancia no tiene cabida. Los adolescentes son el eco de esta publicidad por lo que van a imitar este tipo de conductas que deber ser modificadas tanto por la escuela como por la familia y la sociedad.

Organización y clima de centro. Esta causa está relacionada con el contexto social. Así, también el ambiente del centro, el tipo de alumnado que posea, así como el profesorado, etc. configurarán las características del centro escolar

(Sanz, 2011, p. 54-55)

El clima de aula

El clima de aula o contexto condiciona el aprendizaje, se entiende la situación del aula determinada por el conjunto de aspectos externos, condiciones físicas; iluminación, sonido, espacio y mobiliario, condiciones humanas y personales; número y características del alumnado, estado de ánimo del profesor y del alumnado, las condiciones didácticas; tipo de actividad, progresión, método de enseñanza y recursos didácticos, y otras de tipo contextual; horario en que se imparte, la actividad anterior y las condiciones climáticas, y el contexto del mismo centro, entre las relaciones existentes entre los elementos descritos configura el clima de aula o de sesión (Prat y Soler, 2003). Conseguir un buen clima de sesión es fundamental para poder desarrollar una educación, especialmente de actitudes y valores. El clima de sesión está determinado por las interrelaciones y los procesos grupales, aspecto físico del aula, características del alumnado y del profesorado. En las relaciones entre los miembros del grupo de clase; *las actividades grupales- y concretamente los debates y asambleas- en que participan activamente todos los alumnos implicados, son un medio excelente para incorporar creencias, fomentar actitudes y proporcionar la puesta en acción de las normas* (Sarabia, 1992, p.183).

Las condiciones ambientales del aula permiten crear unas relaciones personales acogedoras y un clima favorecedor del trabajo, necesarios para el mejor aprendizaje (Vaello, 2003). Para construir a un clima adecuado; es necesario establecer límites en la primera semana del curso y mantenerlos a lo largo del mismo, disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes; mantener una relación de confianza con el alumnado. Entrenarles en relaciones de colaboración y respeto; conocer los roles del alumnado y propiciar que contribuyan a la convivencia y no la perturben, reconduciendo su actitud cuando sea necesario.

La evaluación del ambiente y clima afectivo del aula y del centro debe de ser un criterio importante en la evaluación de los contenidos actitudinales (Bolívar, 1995), ya que las relaciones sociales del aula, el clima escolar, la cultura o atmosfera moral del centro, son el verdadero contesto formativo en actitudes y valores.

Educación socioemocional

Uno de los conflictos que suelen aparecer en los alumnos dentro del aula son de índole socio- emocional (Vaello, 2006): faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación y ausencia de límites. Estas carencias pueden ser subsanadas mediante actuaciones debidamente planificadas, no sólo para la resolución dentro del aula, sino para crear hábitos de convivencia transferibles a la vida extra-escolar, por lo que la Educación Socio-Emocional (ESE) nos ayudará a corregir actitudes inadecuadas y fomentar hábitos pro-sociales.

Entendemos la educación socioemocional como un término equivalente al de educación emocional (Pérez-González, 2008), en el ámbito hispanoamericano, así como al término de alfabetización emocional (emotional literacy), más habitual en el contexto anglosajón. También se suele utilizar el término de educación “socioemocional”, por que abarca tanto lo social como lo emocional.

Se suele designar como educación emocional o socioemocional al proceso planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Los objetivos específicos y los contenidos de la educación socioemocional vendrán determinados por la población la cual va a ser destinada y el contexto en el que se desarrolle.

La educación socioemocional no tiene como único contexto de intervención el sistema educativo, sino que se extiende a los ámbitos familiar, comunitario y organizacional, del mismo modo que su aplicación no se limita a un rango de edad o etapa evolutiva, ya que la educación socioemocional no sólo es factible sino, además, altamente recomendable a lo largo de todo ciclo vital de las personas, independientemente de sus circunstancias de cualquier tipo. (Pérez-González, 2008, p. 534)

CENTRO DE DÍA DE INSERCIÓN SOCIO LABORAL DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA

Marco jurídico

Las leyes han sido siempre las que han ido encauzando y han producido el desarrollo en todos los ámbitos sociales, por lo que haré un recorrido de las que han contribuido y determinado los programas que hasta hoy se están realizando en la Comunidad Valenciana, a la vez que se ha ido constituyendo el Centro de Día de Inserción socio laboral del Ayuntamiento de Tavernes de la Vallidigna, campo de trabajo de mi investigación.

La ley orgánica 8/1985²⁰ de 3 julio, de derecho a la educación, en la cual se consagró el principio de la integración escolar, en su punto uno del artículo primero del título preliminar describe: *“Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca”*. Esta ley llevó como consecuencia una mayor responsabilidad y adecuación de los ayuntamientos, en el diseño de sus departamentos de servicios sociales, responsables de desarrollar las competencias en materia de protección social al menor.

²⁰ BOE n° 159, 4 de julio de 1985

Pero fue la ley 5/1989²¹ de 6 de julio, de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana, la que consagró el principio de normalización de la asistencia social, transformando la protección social de la infancia y los colectivos socialmente marginados, promulgando un mayor control del absentismo escolar y apoyo a los niños con un ambiente familiar desestructurado o en situación socio-cultural desfavorecida, con lo que ayudó a la creación de talleres de refuerzo educativo, atendiendo a la obligatoriedad de la escolarización, y a la reinserción escolar.

Esta ley provocó el reconocimiento de prestaciones a ayuntamientos para favorecer el bienestar social, con lo cual se redactó la orden²² de 14 de diciembre de 1990, de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social, por la que se regula el sistema de ayudas en materia de Servicios Sociales y se convocan ayudas para 1991. En el mismo año se publicó una nueva orden de 9 de abril de 1990²³ de la Conselleria de Trabajo y Seguridad Social, por la que se desarrolla el Decreto 40/1990, de 26 de febrero, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre Registro, Autorización y Acreditación de los Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana, en la cual el centro de día de menores de Tavernes de Valldigna obtendría la acreditación dos años después, con fecha de la notificación oficial a 16 de diciembre de 1992, siendo pro loggable cada cuatro años.

La escolarización obligatoria, que se cita en la ley 8/1985, ya había aparecido anteriormente en la 14/1970²⁴ de la Educación General Básica, en su punto dos del artículo segundo del título preliminar, desde los seis a los catorce años, hasta que es derogada por la Ley Orgánica 1/1990²⁵ General del Sistema Educativo, que en su punto uno del artículo quinto del título preliminar amplía la obligatoriedad desde los tres hasta los dieciséis años, provocando, un aumento de la atención de menores en los centros sociales por absentismo escolar, lo que permitió que el gobierno autonómico reformulara nuevas medidas orientadas a una infancia que está sometida a condiciones

²¹ DOGV nº1105, 12 de julio de 1989

²² DOCV nº. 1447 de 20 de diciembre de 1990

²³ DOGV nº 1291 de 26 de abril de 1990

²⁴ BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970

²⁵ BOE nº238, de 4 de octubre de 1990

particulares de riesgo, así como renovar su reorganización y sus métodos con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades, por lo que se derogaba la ley 5/1989 (Visiedo²⁶, 2003) y se redactaba la nueva 7/1994²⁷, de 5 de diciembre, de la Generalitat Valenciana, de la infancia.

La ley 7/1994, tiene por objeto consolidar esta política integradora, preventiva, compensadora y de sensibilización cívica y social a través de mecanismos de planificación programación y evaluación conjunta entre todas las administraciones públicas y las instituciones sociales, que tendrá como eje el Plan Integral de Atención a la Infancia, cuyo objetivo general es satisfacer las necesidades del niño y la niña de acuerdo con su edad y circunstancias con el fin de lograr un mejor desarrollo y equilibrio personal. Cada administración, elaboraría sus instrumentos para la detección de las necesidades a través de sus sistemas de atención primaria.

Dentro de este marco legislativo es cuando el ayuntamiento de Tavernes de la Valldigna, implementa el programa de convivencia y de reinserción, con el fin de favorecer la integración del niño en su propia familia, fomentar recursos de guarda y el control de menores en situación de inadaptación, con el objeto de lograr la resocialización familiar, a través de las modalidades que reglamentariamente se determinen, convirtiéndose en un centro incluido en la red de recursos sociales especializados de la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana, y por lo tanto, independiente del equipo base del ayuntamiento en materia de servicios sociales generales, obteniendo la renovación de su acreditación como centro de día de menores, con fecha de la notificación a 18 de diciembre de 1996.

Precisamente a principio de 1996 se publica en el BOE la ley 1/1996²⁸ de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento, en la que podemos destacar en el capítulo III de medidas y principios rectores de la acción administrativa en el artículo 10.1:

²⁶ Francisco José Visiedo Mazón.- Letrado de las Cortes Valencianas. Profesor de derecho constitucional de la Universidad Cardenal Herrera.- CEU y de la Universidad de Valencia.

²⁷ DOGV, nº 2408, 16 de diciembre de 1994

²⁸ BOE nº15 de 17 de enero de 1996

“Los menores tienen derecho a recibir de las Administraciones públicas la asistencia adecuada para el efectivo ejercicio de sus derechos y que se garantice su respeto” y en el artículo 13 referente a obligaciones de los ciudadanos y deber de reserva, en su 2. “Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización”.

Un año después, se pronunciaría la ley, 5/1997²⁹, por la que se regula el sistema de servicios sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana, garantizando a todos los ciudadanos y ciudadanas y grupos en que éstos se integran:

- a) La prevención, tratamiento y eliminación de cualquier causa o desigualdad social
- b) La coordinación de los recursos de las iniciativas públicas y privadas
- c) El pleno desarrollo de la persona en el seno de la sociedad y el fomento de la solidaridad y la participación ciudadana en el campo de los Servicios Sociales.

Desde la aplicación de esta ley (5/1997), los servicios sociales se coordinarán con otros sistemas que incidan en la calidad de vida y bienestar social, como los sanitarios, educativos, culturales, medioambientales y urbanísticos. Supuso un notable aumento en el control del absentismo escolar en Tavernes de la Valldigna, siendo punto de partida en establecer, por parte del centro social, de un protocolo de actuación, coordinado entre centros escolares de infantil, primaria y secundaria y el mismo centro social, para informar a los padres, en los casos más graves, sobre la ausencia de sus hijos en el ámbito escolar y establecer medidas sancionadoras para los padres que no se responsabilizan de sus obligaciones, en cuanto a estas insistentes ausencias injustificadas, junto con la implementación de un programa de prevención y tratamiento.

²⁹ DOGV, n° 3028, 4 de julio de 1997

En el título III. De los equipamientos, programas y prestaciones económicas, en su artículo 28, aparecen los Centros de día con carácter específico (tercera edad, discapacitados y discapacitadas, personas necesitadas de estimulación precoz, menores, mujeres y otros grupos) o bien con carácter polivalente.

Los Centros de día desarrollarán actividades que, en función de las carencias de los colectivos a los que van dirigidas, eliminen el riesgo de desarraigo del entorno familiar o social, favoreciendo que se retarde o se evite el internamiento en Centros Residenciales.

Los Centros de día procurarán:

- a) la integración social de la ciudadanía y el asociacionismo,
- b) la ocupación de los espacios de ocio y vida social,
- c) la prevención y rehabilitación con el fin de lograr unas facultades físicas y psíquicas adecuadas.
- d) el apoyo y tratamiento preciso para alcanzar la autonomía personal y el desarrollo social y afectivo.

Con la ley (5/1997), los centros educativos de Tavernes de la Valldigna, se vieron más protegidos, con una mayor implicación en la coordinación e intervención de los servicios sociales del ayuntamiento, en casos de alumnos que necesitan una adaptación curricular significativa para poder incorporarse a la dinámica de las aulas, con dificultad en seguir el ritmo de la clase, normalmente por su bajo nivel educativo y en la mayoría por problemas de integración social, provocado por el entorno desestructurado familiar. El comportamiento de estos alumnos incidía negativamente en el aula, alterando el orden e incitando al resto del alumnado hacer lo mismo. Después de unos años de aplicación de la LOGSE se observó, que una de las causas por la que se agravaba esta situación era por la ampliación de la obligatoriedad escolar de los catorce a los dieciséis años, precisamente en estas edades se detectó una desmotivación frente a los estudios, por lo que era en el ciclo de la ESO donde más se manifestaba. La consecuencia de esta situación fomentaba el absentismo escolar en estos alumnos/as.

La finalidad por la que se creó el centro de día, fue precisamente para la atención de estos menores en situación de riesgo social y centrado, sobre todo, a la problemática del absentismo escolar. Frente a esta situación y haciendo referencia al desarrollo de actividades que promulga la ley 5/1997, el equipo educativo del centro de día, estableció un calendario de actividades educativas y formativas, paralelo al escolar, que dieran respuesta eficaz a los problemas que afectan a estos menores. En el comienzo del curso 2000/2001 se implementó, por iniciativa del equipo educativo del centro, un programa al que las mismas educadoras lo bautizaron como PIPA, dirigidos a alumnos del primer y segundo ciclo de la ESO.

En diciembre de 2002 se publicó en el BOE, la ley orgánica de calidad de la educación³⁰, se mantenía las mismas edades de escolarización obligatoria y a nivel servicios sociales y centros de día no hubo ningún cambio significativo.

La orden³¹ de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana, ha sido la que definiría, autorizaría y clasificaría los centros de protección de menores de atención residencial y de atención diurna.

En esta orden, en el capítulo II, en la segunda sección, en su artículo 38 aparece la definición de centro de día de inserción sociolaboral, lo que constituyó definitivamente la consolidación del centro social con titularidad municipal del ayuntamiento de Tavernes de la Vallidigna; *los centros de día de inserción sociolaboral para menores de atención diurna que realizan una labor preventiva de inserción sociolaboral y educativa para adolescentes en situación de riesgo, proporcionando una serie de servicios de apoyo social, educativo y familiar a través de actividades formativas, ocupacionales, rehabilitadoras, de ocio y cultura, potenciando su desarrollo personal e integración social, así como la adquisición de las habilidades necesarias para su inserción socio laboral.*

³⁰ BOE nº 307, 24 de diciembre de 2002

³¹ DOGV nº 4.532, de 27 de junio de 2003

En el artículo 39, especifica los usuarios, limitando la edad hasta los 18 años; el Centro de Día de Tavernes de la Valldigna, está dirigido, precisamente, a menores de entre 15 y 18 años, con una desmotivación, desvinculación y posterior abandono del sistema de enseñanza reglada, que unido a otros factores socio familiares, los convierte en menores con un elevado riesgo de exclusión social. En el artículo 40, las plazas que se pueden ofertar y por grupos de no superiores a 12 plazas; artículo 41 las prestaciones que podrán otorgar; el artículo 42 del personal que deben disponer. Todos estos artículos los cumplimentaba a la perfección el centro de día de menores, hasta todos los artículos del título III, capítulo II, de los centros de ocho plazas o más, sobre todo el artículo 53, sobre las condiciones específicas de los espacios en los centros de atención diurna.

El título IV de condiciones de funcionamiento interno de los centros de protección de menores, en su artículo 55, Documentación, en el cual especificaba lo que debía de disponer el centro de día de inserción sociolaboral, describe:

1. Proyecto Global del centro
2. Programación Anual del Centro
3. Memoria Anual del Centro
4. Dossier Personal e Individual de cada usuario.

En el artículo 56, Proyecto Global del centro, es donde las educadoras del centro vieron reflejados su programa PIPA, que coincidía a la perfección con lo que desde el curso 2000/2001 habían implementando.

Dentro del plazo reglamentado se presentó la documentación requerida, siendo notificado oficialmente desde el 29 de abril de 2004, centro autorizado por la Generalitat Valenciana y la Consellería de Bienestar Social, como Centro de día de Inserción Sociolaboral para menores, con titularidad municipal del ayuntamiento de Tavernes de la Valldigna, siendo el programa PIPA el Proyecto Global del Centro.

El número de centros en la comunidad valenciana³² no es muy elevado, posiblemente pueda ser por las dificultades en poder cumplir, por parte de ayuntamientos o asociaciones privadas, los requisitos que establece la orden de 19 de junio de 2003.

Planes sociales en la comunidad valenciana

A continuación voy a citar los últimos planes que está desarrollando la Comunidad Valenciana para paliar problemas sociales en general y en concreto a los menores, guiados por la UE.

El “plan integra”

La institución pública comunitaria ha mostrado también un interés y preocupación en paliar el problema del absentismo escolar, por lo que es de estimado interés citar el Programa “Plan integra”, publicado el 8 de enero de 2008 en el DOGV³³, para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socio-educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación, en los centros educativos de secundaria.

Los objetivos generales del programa, consistían en atender a la Agenda de Lisboa, que fijó para el 2010, que todos los Estados miembros deberían reducir a la mitad, la tasa de abandono escolar, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio de la UE no superior al 10%, combatir el absentismo y el fracaso escolar para prevenir el abandono escolar prematuro y ofertar contenidos formativos diferenciados, que respondan a las necesidades específicas del alumnado con manifiesta inadaptación escolar, absentista y con fracaso escolar crónico.

³² WWW.bsocial.gva.es/portal/portal. Consultado el 20 de octubre de 2011. En la provincia de Valencia hay 10 centros, en la de Alicante 1 y ninguno en la de Castellón.

³³ DOGV nº 5680 de 15 de enero 2008

“Planes para la inclusión y prevención de la exclusión social de la comunidad valenciana”

En la misma página web de la Conselleria de bienestar social, podemos ver publicado el II Plan para la inclusión y prevención de la exclusión social de la comunidad valenciana.

Un Plan de Inclusión Social es un instrumento de planificación, una herramienta de gestión, que propone y propugna la UE³⁴ y que sitúa la lucha contra la exclusión social en la primera línea de objetivos a alcanzar

Los colectivos de atención prioritaria deben ser las personas socialmente dependientes crónicos y las personas actualmente en situación de riesgo de marginación o exclusión.

Tras el I Plan de Inclusión Social de la CV 2006-2008, en el año 2010 se impulsó la elaboración de un nuevo Plan, teniendo en cuenta que este año es especialmente emblemático puesto que la UE declaró al año 2010 Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social³⁵ y en el Año 2011, Año Europeo del Voluntariado.

En sintonía con esta sensibilidad europea, y de acuerdo con las grandes líneas trazadas desde las instancias comunitarias y nacionales, teniendo en cuenta la gravedad de la crisis económica y los criterios de temporalidad de los planes de exclusión establecidos por la UE, la Conselleria de bienestar social inicia el II Plan de Inclusión Social de la Comunitat Valenciana 2011-2013.

³⁴Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones *“Trabajar juntos, trabajar mejor: un nuevo marco para la coordinación abierta de las políticas de protección social e inclusión en la UE”* de 22 de diciembre de 2005.

³⁵Decisión 1098/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2008.

PROGRAMA PIPA

El equipo educativo del centro de día de inserción socio laboral del ayuntamiento de esta población, encabezado por su coordinadora técnica y jefa de sección del departamento de servicios sociales, después de unos años de aplicación de la LOGSE, se encuentran frente a una realidad, sobre todo en el ciclo de la ESO; la desmotivación hacia la escuela de un determinado grupo de menores de Tavernes de la Valldigna, que ya se iba gestando en etapas anteriores, siendo en este ciclo donde más se manifestaba. Alumnos que necesitaban una adaptación curricular significativa para poder incorporarse a la dinámica de las aulas, y que debido a esta situación, inciden negativamente en el desarrollo de la clase, alterando el orden de la misma.

Nos encontramos pues, en una fuerte desmotivación y un desinterés por todo lo que ofrecen los centros escolares que hace que no quieran ir, en cambio desean incorporarse al mundo laboral, pero por ley, hasta que no cumplan los dieciséis años, no pueden acceder, pasando por tanto a convertirse en absentistas crónicos.

Frente a esta situación, la familia, principalmente los padres, juegan un papel primordial, pero ¿qué ocurre cuando está desestructurada?, el absentismo aun se agrava más. Es cuando, dada la situación, intervienen los servicios sociales por lo tanto los que llegan al centro de día son alumnos sin pautas educativas familiares, pasan gran parte del tiempo en la calle y esta situación provoca que se conviertan en menores de riesgo frente a problemas de drogodependencia y delincuencia.

Por todo ello, es necesaria una actuación inmediata que desemboque en una atención diferente, de carácter práctico, que ofrezca perspectivas de futuro encaminadas al mundo laboral. Es por lo que el departamento de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Tavernes de la Valldigna, se ve en la urgencia de elaborar el PIPA.

“En octubre de 2004 empezó a ponerse en marcha, desde entonces son ya más de ciento cuarenta alumnos los que han participado del programa, obteniendo, gratos resultados”, comenta la coordinadora del centro.

Cuando se solicita la autorización para la acreditación como Centro de día de Inserción Sociolaboral para menores, se tenía que presentar un proyecto global de centro³⁶, como el programa PIPA implementado desde el curso 2000-2001, en el centro de Tavernes de la Vallidigna, cumplía los requisitos que se exigían³⁷, en el artículo 56 en sus dos puntos, presentaron el siguiente proyecto:

Objetivos Generales

Dado que el objetivo de atención está inmerso en la inserción y la educación escolar, será necesario continuar estudiando una serie de contenidos curriculares educativos, pero aplicándolos al nivel y al ritmo adecuado de los alumnos, en edades comprendidas a partir de los 13, incluso llegando a los 18 dependiendo de los casos y agruparlos por edades, pretendiendo trabajar desde el currículo básico del primer ciclo de ESO, desde una metodología práctica y vinculada a actividades laborables.

- Facilitar la continuidad en el Sistema Educativo de algunos alumnos con grave riesgo de abandono, derivándolos después hacia módulos formativos, EPA³⁸.
- Asegurar una formación básica que los permita incorporarse al mundo laboral y social. Derivándolos hacia Escuelas Taller o directamente al facilitándoles trabajo.
- Mejorar la integración social y la convivencia general.
- Ayudarlos a resolver positivamente situaciones de riesgo.

Destinatarios

- Alumnos de 13 a 18 años. Por lo tanto deberán haber cursado 1er. de ESO con su grupo de referencia.
- Alumnos con bajo nivel académico, como mínimo dos o más cursos por debajo de edad.

³⁶ Artículo 55. Documentación: 1. Proyecto global del centro. DOGV nº 4.532 de 27 de junio de 2003.

³⁷ Artículo 56. Documentación: 1. Proyecto global del centro. DOGV nº 4.532 de 27 de junio de 2003.

³⁸ Centro Educación Permanente de Adultos

- Alumnos con graves problemas de adaptación personal, escolar y social.
- Alumnos con alto índice de absentismo escolar.

Criterios para la selección y observaciones de integración

La decisión sobre los alumnos que podrán acceder corresponderá al en primer lugar al Equipo Educativo del Centro donde esté matriculado, segundo a los padres o tutores del alumno y del Centro de Día de Menores, en reunión conjunta y previo informe educativo de derivación del director del centro donde cursaba los estudios.

Los menores no podrán formar parte del programa, sin la firma de conformidad y la autorización de los padres o tutores, de que su hijo/a abandona la enseñanza ordinaria y se integra en el programa PIPA, en la especialidad elegida: carpintería, peluquería o mecánica.

Aunque el menor esté integrado al programa oficialmente sigue matriculado en el centro donde cursaba sus estudios, por lo que será necesario una fluida interrelación entre el centro de día y el centro educativo, implicados en la formación integral de los alumnos y con la familia, de tal manera que el menor tenga cubierta su educación, previniendo situaciones de riesgo social.

Contenidos curriculares

Se trabajarán los contenidos del primer ciclo de ESO organizados en los siguientes ámbitos de trabajo:

Taller de Prensa

Actividad dirigida básicamente a trabajar contenidos conceptuales del área de lengua, paralelamente y, en función del material seleccionado se trabajarán contenidos de todas las demás áreas curriculares: matemáticas, ciencias, geografía e historia, directamente relacionados con la actualidad.

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

Formación y Orientación Laboral

Se trata de mostrar todas aquellas posibilidades que el mundo laboral ofrece y enseñar a llenar impresos, formularios y confeccionar el currículum.

Formación sexual y drogodependencias

El objetivo fundamental de la educación será la formación integral de la persona, lo que supone reconocer, conjuntamente con los contenidos curriculares, el abordar otras cuestiones que faciliten un adecuado desarrollo de la personalidad, con respecto a varios ámbitos sociales, afectivos y emocionales de los menores, junto con el desarrollo de actitudes, creencias y valores que contribuyan a favorecer el desarrollo psicosocial de los adolescentes en el ámbito sexual y las drogodependencias.

Formación Vial: Carné de conducir automóviles

Hoy en día, tener el carné de conducir se ha convertido más que una elección, una necesidad para acceder al trabajo, si tenemos en cuenta, que los menores que forman parte del proyecto PIPA, su sueño de adolescentes es sacarse el carné y por sus características cuando cumplan los 18 se van a ver con graves dificultades para la obtención, el poder facilitarles a conocer el temario y test, antes de la edad, en primer lugar es una temática que les motiva, sobre todo a los chicos y estaremos, de manera indirecta, favoreciendo su integración social y laboral.

Talleres pre profesionales

- Taller de Carpintería
- Taller de Peluquería
- Taller de Mecánica

Con el objetivo de hacer más práctico y acercarles a estos oficios, se llevarán a cabo, atendiendo a la infraestructura y recursos del centro, los mencionados talleres, que le dan un carácter más dinámico al programa. Los talleres se desarrollarán con una metodología teórica y práctica donde se aplicarán conocimientos elementales de matemáticas, dibujo, escritura y lógica.

Tutoría: Lugar de Convivencia

Espacio destinado a analizar los conflictos (psicosociales) que puedan aparecer bien en el grupo, en la familia o individualmente.

Conversaremos alrededor de las relaciones personales, familiares, la autoestima, la responsabilidad personal, y demás temas relacionados con las habilidades sociales necesarias para mantener una convivencia saludable. Intentaremos que se cree un ambiente de tranquilidad, que propicie una comunicación fluida y sincera.

Actividades Extraescolares

- Excursiones y visitas, que por su contenido puedan resultar interesantes al alumnado.
- Acampadas de fin de semana, para unificar y cohesionar los grupos y aprender a convivir.
- Campamento de verano con los alumnos que hayan cumplido los objetivos del curso.

Recursos

Recursos personales:

Para llevar a cabo este programa, contaremos con los siguientes profesionales:

- 2 Educadoras del Centro de Día de menores que imparten las áreas formativas teóricas.
- 1 Monitor/a para cada taller especializado (carpintería, peluquería, mecánica).
- Equipo Educativo del colegio y/o Instituto secundaria.
- Equipo Social de Base.

Educadoras.-Serán las personas que desarrollarán las actividades de adaptación curricular, tutoría y FOL, y las restantes áreas formativas teóricas. Estarán en contacto directo con todos los menores conjuntamente y realizarán el seguimiento individual y familiar de los mismos.

Monitor/a de Taller.-Será quien impartirá la especialidad del taller seleccionado, tanto la parte teórica como la práctica.

Equipo Social Base.-El equipo social base del departamento de servicios sociales, sanidad, promoción cultural y tiempo libre, educación y deporte de Tavernes de la Valldigna, forma parte del programa, uno de los objetivos prioritarios, en el ámbito de los menores, es la prevención y atención del absentismo escolar.

Recursos institucionales

El programa se inició en las dependencias del Centro de Día de menores C/ Gabriel Hernández, 51. En septiembre de 2010 se inauguró el nuevo Centro social “Braç treballador”, en la C/Calvari, 87, 1ºp.

Recursos económicos

Los gastos ocasionados, están presupuestados a cargo del Centro de Día, mediante la subvención económica que recibe anualmente de la Consejería de Bienestar Social, del presupuesto del Equipo Social Base y del Ayuntamiento de

Tavernes de la Vallidigna (material de oficina, material del taller, nóminas de los monitores y educadoras).

Temporalización: Programaciones de las diferentes áreas

Se intentará, en la medida de lo posible que el calendario del programa coincida más o menos con el escolar.

El programa empezará en el mes de septiembre hasta junio. Los días se determinarán anualmente.

Las clases de taller serán de 2 horas diarias, desde las 9´30h a 13´30h de lunes a viernes.

De 9´30h a 11´30h. se impartirán las clases teóricas y de 11´30h a 13´30h los talleres.

Programaciones de las diferentes áreas

Anualmente se presentarán las programaciones de área que se impartirán durante el curso.

OBJETIVOS

El presente trabajo se construye desde una perspectiva cualitativa, por lo que se pretende indagar a partir de los interrogantes que se plantean en la problematización, así como a los que seguro irán apareciendo en la medida que nos adentremos en el campo. De este modo partimos con la única certeza de que la propia investigación irá marcando el camino por el que transitar para poder describir la experiencia desde la propia empiria, atendiendo a los nuevos retos, problemas que nos plantee. No obstante, esta situación inicial no nos impide poder enunciar unos objetivos generales que en definitiva orientan las finalidades de la investigación.

OBJETIVOS GENERALES

Confirmar que la música puede ser utilizada como una herramienta educativa que contribuya a la inserción social de los adolescentes desadaptados del sistema escolar en una determinada población. Su finalidad reside en aplicar en contextos cercanos los resultados de la investigación que demuestran la conveniencia de educar a través de la música.

Desarrollar un proceso educativo desde la investigación acción que me sirva para ampliar mi concepción de la docencia de la música y mejorar mi práctica docente.

La consecución de este objetivo general está sujeta a la implementación de un programa de educación musical dentro del PIPA, anteriormente descrito. Por esta razón el objetivo solo se puede conseguir a partir de la consecución de otros que canalicen y faciliten dicha comprobación.

Para ello se describen los siguientes objetivos específicos, clasificados en dos secciones diferencias pero complementarias entre sí.

A/ LOS RELACIONADOS CON EL DISEÑO IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO:

- a1/ Conseguir el acceso al centro de día de inserción sociolaboral de menores en T.
- a2/ Presentar un proyecto de trabajo (taller de música) para poder implementarlo en las aulas del centro.
- a3 / Participar y colaborar con el equipo docente del centro con la finalidad de poder conocer con mayor profundidad el contexto y a su vez conseguir su conocimiento e implicación en el proyecto a través de un proceso de investigación acción.

a4 / Planificar, desarrollar y evaluar el proyecto en tres momentos del proceso atendiendo a la espiral de la Investigación acción de trabajo en el horario lectivo del centro.

B/ LOS RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS.

b1 / Describir el proceso

b2/ Analizar el entorno sociocultural del alumnado

b3/ Analizar y triangular los datos obtenidos

b4/ Presentar las conclusiones de la investigación.

PLAN DE TRABAJO/MATERIAL Y MÉTODOS

INTRODUCCIÓN

"Muchas de las cosas que hace la gente, aunque no todas, forman parte de un plan más o menos complicado o patrón de actividad en que interviene cada persona. Los actos y las observaciones individuales, elegidos por su intención o su objetivo inmediato, forman parte de alguna actividad más general y extensa en el tiempo. Esta actividad más general obedece asimismo a un propósito más general, y los actos y las observaciones que forman parte de ella se juzgan como partes en virtud de lo que aporten a ese propósito" (William Carr y Stefan Kemmis, 1988, p. 121).

De acuerdo con la anterior cita, concretar el Plan de trabajo definiendo el marco metodológico más adecuado para llevar a cabo el TFM constituye una decisión que he tomado de una manera reflexiva, dado que la metodología debe estar al servicio de las finalidades que justifican la investigación. Por todo ello, tanto las finalidades, como la metodología, deben estar presentes en el diseño de la investigación. Así pues, paso a detallar las herramientas en coherencia con los principios que defienden y que, a su vez, dan sentido a las finalidades de la investigación.

Tras las lecturas en los manuales y las conversaciones con mis directores, selecciono estas técnicas desde la convicción de que son las más adecuadas.

En la primera parte del capítulo expongo la formulación del problema a través de una definición del mismo. Partiendo de un gran interrogante, voy desarrollándolo de tal forma que se va haciendo cada vez más preciso: primero, perfilo el campo que entiendo como problemático y luego, concreto el punto de partida, es decir, el marco conceptual metodológico. Termino este capítulo con la descripción del desarrollo de la investigación, resumiendo las tareas realizadas en cada una de las tres fases: preactiva, interactiva y postactiva, finalizando con una tabla que detalla la temporalización de todas las acciones realizadas.

El trabajo ha estado elaborado en tres fases: preactiva, interactiva, postactiva. Estas etapas no han tenido un límite completamente marcado sino que en muchas ocasiones algunas de estas tareas se han ido solapando e incluso en momentos se ha alterado el orden atendiendo a los imprevistos y a los diversos acontecimientos cotidianos que se han ido produciendo a lo largo del proceso.

FASE PRACTIVA:

- Planteamiento del tema del trabajo.
- Entrevista con la directora del Centro
- Establecimiento de contacto con los directores del TFM.
- Diseño de plan inicial del trabajo.
- Problematización
- Revisión bibliográfica (estado de la cuestión)
- Diseño y escritura del marco teórico y metodológico.

FASE INTERACTIVA:

- Implementación del taller de música
- Recogida de datos y redacción del diario
- Elaborar, con la supervisión periódica en varias sesiones con los directores, el marco teórico y metodológico.
- Finalización de las clases el 16 de junio
- Recogida de datos: registro de observaciones, cuaderno de campo, diario, evidencias documentales.
- Estudio del absentismo en la población de Tavernes de la Valldigna.

FASE POSTACTIVA:

- Finalización de la escritura del marco teórico y metodológico
- Participación en la actividad especial “Encuentro euro-brasileño sobre universidad en tiempo de globalización y crisis”, realizada dentro de las actividades de la XXVIII edición de la Universitat d’Estiu de Gandía, en la que presenté la ponencia: *La educación musical como herramienta de inserción social*. Siendo publicada en la revista Asa Branca.
- Revisión del proceso de análisis del diario (categorización-codificación)
- Reducción de datos
- Discusión
- Redacción de conclusiones, revisión del estado del TFM y finalización del mismo.
- Cierre del TFM y preparación de la defensa
- Defensa del trabajo: martes, 7 de febrero.

CRONOGRAMA

FECHAS	TAREAS Y ACTIVIDADES
De septiembre de 2010 a febrero de 2011	Clases presenciales del Máster Universitario en formación en la Investigación Universitaria.- Investigación en el ámbito específico de Psicología.
De octubre de 2010 a diciembre de 2010	Determinación del objeto de estudio. Toma de contacto con la coordinadora del centro de día de inserción sociolaboral de Tavernes de la Vallidigna (Valencia) y confirmación de la integración del taller musical al programa PIPA. Búsqueda de material didáctico y bibliográfico para la implementación y desarrollo del taller musical.
Enero 2011	Toma de contacto con los codirectores Revisión de la literatura de investigación: fuentes documentales, bases de datos, bibliotecas virtuales y referencias bibliográficas. Establecimiento del marco teórico y metodológico. Iniciación de la implementación del taller: jueves, 13 de enero
De enero a junio de 2011	Periodo de implementación del taller de música (Investigación Acción) Recogida de datos y redacción del diario. Simultáneamente elaboro el marco teórico y metodológico revisado periódicamente por los directores. Finalización de las clases: jueves, 16 de junio.
De febrero a Junio de 2011	Realización del estudio del absentismo en la población de Tavernes de la Vallidigna. Continuación del marco teórico y metodológico. Participación en las XV JORNADAS DE EDUCACIÓN MUSICAL.- Valencia, Colegio del Pilar: 27 y 28 de febrero.
Del 11 al 22 de Julio	Participación en la actividad especial “Encuentro euro-brasileño sobre universidad en tiempo de globalización y crisis”, realizada dentro de las actividades de la XXVIII edición de la Universitat d’Estiu de Gandía, en la que presenté la ponencia: <i>La educación musical como herramienta de</i>

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

	<i>inserción social</i> . Siendo publicada en la revista Asa Branca. Revisión del proceso de análisis del diario (categorización-codificación)
Agosto 2011	Reducción de datos
Octubre 2011	Discusión
De noviembre a diciembre de 2011	Redacción de conclusiones, revisión del estado del TFM y finalización del mismo.
Enero 2012	Cierre del TFM y preparación de la defensa.
Febrero de 2012	Defensa del trabajo: martes, 7 de febrero.

MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

“Para aprender la metodología de las investigaciones cualitativas es importante darse cuenta de que hay otras maneras, además del método científico, para contestar preguntas de investigación. Para un docente investigador, la indagación empieza con preguntas, no con una hipótesis, porque el objetivo no es comprobar lo que se piensa, sino entender o comprender una situación por medio de observaciones y realizar un estudio en su contexto natural, no en un laboratorio”. (Uttech, 2006, p. 141)

Después de haber recapitulado la fase previa de la investigación; preguntas temáticas, campo de trabajo, problemática, perfil del alumnado, pasé a la fase de enfoque de mi investigación. Un nuevo problema que se me planteaba era el de elegir una metodología que diese respuesta a todos mis interrogantes. Para ello me serví de las aportaciones de Colás y Rebollo (1993, p. 132-133, citado por Tójar Hurtado, 2001) en las que mencionan los siguientes criterios de selección: su capacidad para recopilar datos ajustados a las cuestiones que se plantean; posibilidades reales de aplicación;

*El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner*

Enero 2012

obtención de la máxima riqueza y precisión en los datos; menor inversión de tiempo, esfuerzo y medios económicos; adaptabilidad a las personas a las que se dirigen.

Partiendo de la implementación de un taller de música dentro del programa PIPA del centro de día de inserción sociolaboral de menores de Tavernes de la Valldigna y en el cual iba a ser el maestro del taller, con todas estas características: investigar sobre una problemática social, la enseñanza musical como proceso de investigación, explorar sobre el fenómeno social de los adolescentes absentistas escolares, planificar un proceso de actuación, siendo docente-investigador, sin ninguna duda, para comprender el proceso y hacer propuestas de mejora, la investigación acción se ajusta metodológicamente ya que esta contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (La Torre, 2003).

El diario ha sido la herramienta fundamental en la cual he ido anotando todo aquello que he ido observando durante todo el proceso del desarrollo del taller de música. Junto al diario, realicé unos pequeños cuestionarios al inicio de las sesiones, adaptados a las características de los alumnos, de los cuales he ido conociendo y extrayendo datos, junto con comentarios de reuniones con el equipo educativo del centro, documentos escritos, conductas y sucesos recogidos en notas de campo, estudios sobre la problematización del caso en la población y una recolección de calificaciones de un instituto de secundaria³⁹ para estudiar la correlación existente entre las calificaciones de música respecto a las otras asignaturas, y en la medida de lo posible, poder triangular datos respecto a las asignaturas de refuerzo de lenguaje y matemáticas que se impartían en el centro, junto con actitudes y aptitudes que iba observando en el campo de trabajo, formando todo ello, el conjunto de fuentes de las que he recogido los datos.

³⁹ I.E.S. “Joan Llopis Marí” de Cullera.

ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos suele ser participe en varios métodos de investigación: naturista, holísticos, etnográficos, fenomenológicos o biográficos. Está muy ligado al campo educativo y social, los cuales lo constituyen personas y programas, por lo que el caso puede ser un grupo de alumnos. Donde es más frecuente su utilización es en la investigación con una orientación cualitativa, aunque se puede recurrir también en la cuantitativa. (Stake 2009)

El presente trabajo se puede definir como un estudio de caso sobre un grupo de alumnos con una problemática en común, que es lo que voy a estudiar con un interés muy especial y adentrarme en ese mundo tan complejo, que es realmente lo que me motiva, con la implementación de un programa musical, programa innovador que puede ser un caso específico y complejo que se va a poner en funcionamiento, enfocado desde la investigación-acción y una orientación cualitativa. Existe una correlación entre el estudio de caso y en la investigación acción, referente a la recogida de datos, se suele utilizar los mismos instrumentos; observación, la entrevista, cuestionarios, diario y la revisión documental. No es una elección metodológica, sino una elección de lo que debe ser estudiado. Por lo que el caso es un sistema integrado. Robert Yin (1989), distingue tres tipos de caso en función de sus objetivos: explicativos, descriptivos y exploratorios. En este estudio nos apropiamos del descriptivo ya que éste relata las características definitorias del caso investigado.

Stake (2005), también hace tres distinciones, siempre desde el campo educativo y social: Estudio intrínseco de casos; cuando decidimos estudiar a un alumno o grupo de alumnos en dificultades y sentimos la curiosidad por unos determinados procedimientos, y asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. Se tiene un interés intrínseco en el caso particular. *“Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos del caso”* (Stake, 2005, p. 17).

Kingsley y Bozeman (1997), Sánchez, Chaminade, y Escobar, (1999, p.195) resumen las principales ventajas del estudio de casos como técnica de investigación:

- *Los estudios de caso proporcionan al investigador una gran cantidad de información sobre el fenómeno analizado.*
- *Aunque los estudios de casos pueden ser utilizados en cualquier fase de conocimiento del fenómeno a analizar, no es menos cierto que son especialmente adecuados cuando nuestro conocimiento es escaso o cuando se desea llegar a una teoría explicativa del fenómeno.*
- *El estudio de caso se considera una herramienta muy útil para el aprendizaje de un determinado fenómeno.*
- *Es una técnica enormemente flexible, al permitir que el investigador modifique sus procedimientos de investigación a lo largo del estudio, como consecuencia de la interacción con quien está siendo investigado.*

El estudio de caso debe de ser riguroso y este rigor cae en el investigador y no en el método (Martínez, 2003, p. 31). Hay que ser cuidadosos con el trabajo de investigación y más cuando es un estudio sobre adolescentes con graves problemas de integración social, por lo que me ha sido un proceso complejo, por todas las realidades que he tenido que vivir, teniéndome que involucrar en este caso y comprometiéndome en un entidad social, a la hora de impartir un taller musical, llegando a percibir un sentimiento afectivo hacia estos alumnos/as que me ha llegado de una forma natural.

Tengo muy claro que el objetivo de mi estudio de caso, no va a ser solo la de explicarles, ni simplemente transmitirles información musical, sino que busco algo más, la inserción social del alumno desde la comprensión de sus conductas cognitivas, condicionadas por su entorno y su posible modificación hacia un nuevo camino que les ayude a su formación personal (Cronbach, 1980). Es evidente que voy a transmitirles información musical, pero facilitando su acceso adecuado, es la parte más importante y la que mayor tiempo ha absorbido del tiempo del estudio, por lo que he tenido que

seleccionar previamente el material didáctico y pensar en una metodología que pueda servir a nivel individual y colectivo.

“Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que les enseña, aprenden mucho más de lo que les enseña” (Stake, 2005, p. 84)

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción aporta el enfoque del profesor investigador y los ciclos de acción que incluye: análisis, la identificación de los hechos, la conceptualización, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la acción. La investigación acción puede cambiar y mejorar la práctica del curriculum ya que permite a los profesionales utilizar los resultados de sus propias investigaciones (Corey, 1953).

Muchos son los autores y teorías que han definido la investigación acción, de todas las que he leído me quedaría con la de Elliott (1993): “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (La Torre, 2003 p. 24). De acuerdo con McNiff y otros (1996), (de la Torre, 2003, p. 47-48), hay tres características que deben de concurrir en la acción:

Acción informada. Indagar en la acción es en sí un método para asegurarse que la acción está informada. Exploración de los motivos y valores para tener claro por qué se actúa y de la manera que lo hace. Revisar la literatura que otros han escrito sobre el tema. Durante la primera fase de mi investigación leí artículos, vi documentales y películas sobre la música como instrumento para inculcar disciplina y ayudar a desarrollar a la integración social en adolescentes. Una segunda revisión bibliográfica fue indagar sobre la didáctica, ¿qué libros de música podía utilizar, que fuesen interesantes y adecuados al nivel de los alumnos/as?

Acción comprometida. La investigación-acción debe ser acción comprometida, significa estar apoyada en un serio compromiso de busca de mejora de la situación actual. Mi compromiso ha sido la acción a través de la

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

educación musical, a adolescentes que han abandonado el sistema educativo, han fracasado, por lo que voy a optar por una metodología participativa, pero adecuada a sus carencias y necesidades, con dos objetivos básicos, la atención y la motivación, en definitiva, crear un ambiente en el cual los alumnos/as, se encuentren a gusto y cómodos.

Acción intencionada. La investigación-acción, debe ser, asimismo, intencional. Elaborar planes, implementarlos y evaluarlos, con la intención de mejorar la práctica. Mi intención sería la implementación del taller de música, con el objetivo de poder contribuir a formar parte del programa PIPA, en la ayuda de la inserción social de los adolescentes y enfrentarme a la problemática, sin haber tenido ninguna experiencia, aportando solamente mis conocimientos como profesor de música; “Los maestros que están viviendo un problema, son los más capacitados para investigarlo en un entorno naturalista” (Álvarez, J.L.-Jurgenson, G., 2003, p. 159).

Han sido de notable interés las charlas que se solían producir de forma natural al principio y a veces al final de las sesiones con mis compañeros/as, maestros y educadoras del centro, con muchos años de experiencia en la educación de estos adolescentes, en las cuales aprovechaba para preguntar sobre problemas y dudas que me iban surgiendo, siendo muy enriquecedoras, formando parte de la metodología cualitativa que he ido desarrollando y ha dirigido mi investigación.

RECOGIDA DE DATOS

El problema que se nos presenta es el de establecer el significado de una observación, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación, por ello los investigadores reconocen que no es solo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Para ello necesitamos determinadas estrategias o procedimientos tanto para la recogida de datos como para escoger los que se deben de usar en la triangulación.

Como en toda investigación, tuve que plantearme la recopilación de datos para el posterior análisis, no me ha sido una tarea fácil, por lo que he tenido que recurrir a diferentes técnicas e instrumentos como: Las notas de campo o el diario que son los instrumentos que más he utilizado para ir anotando todo aquello que iba observando y experimentando. También he utilizado pequeños cuestionarios, entrevistas no estructuradas o informales, para ir conociéndoles y saber cómo poder entrar y ser aceptado en su mundo, y de esta forma hacer más fructífera la acción, con el objetivo de sustraer los datos de forma discreta.

En los cuestionarios se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas formuladas por. (Buendía, 1998, p. 207). Precisamente estos eran los datos que quería recoger en un pequeño cuestionario, que les pedí que me hicieran los alumnos/as del centro en la primera sesión, en el cual tenían que escribir su nombre, fecha de nacimiento, dirección, contestar a siete preguntas relacionadas con la música, cuatro de las cuales era poner una X en el casillero del sí o no y al dorso voluntariamente hacer un dibujo. El objetivo del cuestionario era evaluar cómo escriben (caligrafía y ortografía), la comprensión de lectura, su relación y motivación hacia el aprendizaje de la música, capacidad de trabajo y creatividad; si les gusta escuchar música, qué estilos y grupos, y de esta forma ir explorando y conociendo la realidad de los alumnos/as y adecuar las unidades didácticas y las actividades a su nivel.

Aunque antes de empezar las sesiones desarrollé una programación didáctica musical, tenía muy claro que iba a estar constantemente abierto a la reflexión, haciéndome siempre la misma pregunta; ¿qué actividades musicales les podría motivar?, cuestión que ha estado presente durante todo el proceso de acción, pero siendo la observación de los resultados los que guiaban la programación.

Este cuestionario me sirvió también como evaluación inicial. Los resultados en caligrafía y ortografía fueron en general bajo, mezclan mayúsculas con minúsculas sin tener entre ellas una relación, el tamaño de la letra es muy desigual, no utilizan los acentos y lo poco que han escrito tienen faltas de ortografía graves sobre todo en los chicos, las chicas suelen escribir mejor. Me quedé sorprendido con la ilusión en que

emprendieron la realización del dibujo, hasta el punto que tuve que cortar porque se me iba toda la sesión con el dibujo. La temática de los dibujos coincidieron por géneros, los chicos el motor y las chicas el amor.

El diario de la investigación⁴⁰ ha sido de vital importancia para poder registrar observaciones, reflexiones, interpretaciones, en fin, todo lo acontecido en la acción, para después poder analizar los resultados. Ha resultado un trabajo muy costoso y laborioso pues me ha requerido mucha dedicación y en ocasiones, debido a la atención en otros campos de la investigación, no puedes escribirlo al ritmo deseado y recurre a la memoria, pero vale la pena, sobre todo en la última fase del estudio, la redacción. El análisis de documentos (Giráldez, 2006), es otra vía para recoger información; análisis de material o relatos escritos que utilizaremos como fuente de información. Constituye el eje de la investigación para complementar, contrastar y validar la información. De gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre el problema de la investigación.

Los documentos los podemos dividir en dos grandes categorías en función del ámbito en que se generan: documentos oficiales; artículos de revistas científicas, libros de texto, registros de organismos, estadísticas y fichas de trabajo; documentos personales, no motivado por el investigador; diarios personales, cartas, autobiografías, historias de vida o sugerido por el investigador; escritos de los alumnos.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos en una investigación, dependiendo del porcentaje en cuanto el uso de los números o palabras requerirán un análisis cuantitativo o cualitativo. A parte de la clarificación entre ambos, es posible también encontrarnos con la combinación de ambas técnicas; a/ el análisis cuantitativo de datos cuantitativos, b/ análisis cuantitativo de datos cualitativos, c/ análisis cualitativo de datos cuantitativos y d/ análisis cualitativo de datos cualitativos. Aunque en los casos a/ y d/ está claramente definido en b/ y c/pueden ser confundidos;

⁴⁰ El diario de la investigación se puede consultar en los anexos.

“las características de los datos no prefiguran nunca la naturaleza del análisis, por lo que es posible analizar de manera cuantitativa datos y variables cualitativas o categoriales y de forma cualitativa dentro de un interés interpretativo, datos cuantitativos” (Tójar, 2001, p. 147)

Una de la etapa más delicada y clave del trabajo es precisamente el análisis de los datos que he recogido durante la implementación y la acción, no se realiza solo al final de la investigación, sino a lo largo de todo el proceso, ya que este es cíclico e interactivo (Giráldez, 2006).

“El análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, p.70)

Las tareas de reducción de datos. Los procesos de categorización y codificación son las distinciones más inmediatas en el proceso de reducción de datos. División de la información en unidades; unidades de contexto (unidades de análisis) y unidades de registro (las secciones más pequeñas de texto con significación propia dentro de cada unidad de contexto). La desmembración en unidades singulares del texto es una actividad imprescindible, con lo que se puede establecer una secuencia; a/separación de unidades de contenido, b/ identificación y clasificación de elementos, y c/ síntesis y agrupamiento.

A/separación de unidades de contenido.- Rodríguez, et al. (1996), contempla diferentes criterios: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.

B/ identificación y clasificación de elementos. Hay que identificarlas y etiquetarlas; categorizarlas y codificarlas. La categorización puede ser: inductiva o codificación abierta; elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida.- deductiva; al contrario que la inductiva, las categorías están establecidas a priori.- o mixta; se toman las existentes, formulando alguna más siempre que se crea necesario.

El Taller musical en un centro de día de inserción sociolaboral. Estudio de caso.
Javier Pallás Magraner

C/ síntesis y agrupamiento. La identificación y clasificación está unida a la síntesis. Cuando se categoriza ya estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo concepto.

Todas estas fuentes desembocan en una información textual cuyo análisis resulta complejo y laborioso, en el que se pueden aplicar una amplia diversidad de técnicas para poder conocer si se han cumplido los objetivos de la investigación. A la vez que he ido recopilando datos e reflexionando sobre si eran relevantes para mi trabajo.

Uno de los procesos de análisis de datos cualitativos que me ayudó a focalizarme fue el propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996), a partir de los supuestos dados por Miles y Huberman (1984), quedando configurado en tres aspectos: reducción de datos, disposición y transformación de éstos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Aun así no deja de ser una tarea compleja, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), nos comentan algunas de las dificultades en las que se puede topar un investigador; varias interpretaciones de los datos, *carácter polisémico*; en el caso de mi trabajo en el que el diario es una de mis fuentes principales, puede suscitar dudas sobre la precisión de los datos, *naturaleza predominantemente verbal*; sin darme cuenta me he visto con muchos datos encima de la mesa, *gran volumen de datos*; y por el *carácter artístico-creativo* del análisis de datos cualitativos.

La disposición y agrupamiento. El investigador debe de optar por tratar de establecer un procedimiento de disposición y transformación de dichos datos; gráficos, diagramas, matrices o tablas de doble entrada.

Las tareas de la obtención de resultados y verificación de conclusiones implica la realización de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador. La verificación se basa en la comprobación de la presencia en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, la triangulación y una coherencia estructural.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER MUSICAL

Después de haber iniciado todo el proceso previo a la decisión del tema, teniendo claras las preguntas temáticas del estudio y el proceso a seguir, pasé a la acción, presentarme en el centro de día de inserción socio laboral de Tavernes de la Vallidigna ha entrevistarme con la coordinadora y ver si era posible, la implementación de un taller de música en el centro y a poder ser, mi campo de trabajo del estudio. Habiendo realizado todos los procesos; presentación, entrevista, ver en situ las dimensiones del aula, comentar la programación del taller de música, entregar un presupuesto del material mínimo para poder desarrollar el taller, siendo ajustado a las posibilidades económicas del centro y su aprobación posteriormente, llegó la hora de la implementación.

“El taller como herramienta pedagógica innovadora ha sido implementado y estudiado por diversos autores Se considera un proceso gradual”. (Capacho, Y.M. y Durán, Z.J., 2006, p. 166).

Previo a la implementación tuve una reunión con el equipo educativo del centro⁴¹. En dicha reunión fui presentado a los que iban a ser mis compañeros y se nos pasó el listado de alumnos, comentándome el perfil de los mismos y dándome buenos consejos sobre cómo afrontar el contacto y sus actitudes, por parte de la coordinadora y reforzados por las experiencias que comentaban mis compañeros que llevaban unos años en el centro. Fue una sesión muy fructífera, esta situación era completamente nueva para mí, el poder impartir clase de música a alumnos/as con estas características, aunque precisamente este era el motivo e interés que me suscitaba a desarrollar el trabajo de investigación; implementar el taller de música al programa PIPA.

⁴¹ Coordinadora del centro, psicóloga y técnica de educación en el área de absentismo, educadora social, y los maestros de taller de peluquería y carpintería.

El número total de alumnos/as eran 23, en edades comprendidas desde los quince años hasta los dieciocho, con la excepción de una chica de diecinueve que por decisión unánime del equipo educativo del centro y por la petición voluntaria por seguir en él, se encontraba en el listado. La edad obligatoria de estar en el centro es hasta los dieciséis años⁴² pero previa solicitud voluntaria por seguir en el centro y la aprobación por parte del equipo educativo, pueden prolongar su permanencia hasta los dieciocho años. Debido al número y el margen de edades propuse hacer dos grupos divididos por edades, un grupo A, de 15 a 16 años y otro grupo B de 17 a 18, el aprendizaje en pequeños grupos es una metodología participativa que permite un aprendizaje más activo.

“El grupo es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, y por su mutua representación interna, que se propone de forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (Pavlosky y ot., 2000, p.324).

La notable diferencia entre los grupos era precisamente la obligatoriedad de estar en el centro, el grupo A estaban obligados a estar, hecho que les excita a irse del centro una vez cumplidos los dieciséis años, por ello era curioso cómo se daban una vez cumplida dicha edad, por lo que su actitud y problemas por los que se encontraban en el centro solían ser más diversas, en cambio el grupo B, eran los mismos alumnos/as los que voluntariamente solicitaban seguir en el centro, la mayoría de ellos habían sido alumnos desde antes de los dieciséis, siendo los que realmente solían provenir de familias desestructuradas, por lo que su actitud era completamente diferente.

⁴² Según la Ley Orgánica 1/1990⁴² General del Sistema Educativo, que en su punto uno del artículo quinto del título preliminar amplía la obligatoriedad desde los tres hasta los dieciséis años.

ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS

Los grupos se quedaron distribuidos de la siguiente la siguiente forma:

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Grupo A (15/16, años)	9	4	13
Grupo B(17/18, años)	7	5	12

Observando los dos grupos, lo primero que nos suscita la atención es que el número de chicos es superior que el de las chicas y el grupo de menores de dieciséis años, en comparación también al B. Aunque las diferencias son mínimas.

Según las pautas marcadas por la coordinadora del centro, la ratio de la sesión sería de 1h. 15m., desde las 9´30h hasta las 10´45h un día a la semana.

	DÍA DE LA SEMANA
Grupo A	LUNES
Grupo B	JUEVES

El taller empezaría a partir del jueves 13 de enero de 2011 y finalizaría el jueves 16 de junio.

	PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE
	Del 13 de enero al 31 de marzo	Del 4 de abril al 16 de junio
	SESIONES	
Grupo A	11	10
Grupo B	11	9
TOTAL DE SESIONES	22	19

Del presupuesto de equipamiento se pudo comprar; una pizarra de pentagramas, una televisión, instrumentos de percusión (2 djembès, cajón flamenco, bongos, pandereta con parche, pandereta con platillos, cencerro y cascabeles), y un teclado. En el aula ya había un equipo de música, con su correspondiente mobiliario; sillas y mesas para los alumnos y mesa para el profesor. El aula estaba climatizada, muy bien ubicada en el edificio, de fácil acceso, bastante grande y una estancia muy agradable.

La primera sesión fue con el grupo B, fui presentado por una de las educadoras del centro⁴³ y la implementación del taller empezó su andadura. En primer lugar se fueron presentando cada uno, después ya les comenté cual iba a ser el objetivo principal del taller; el disfrutar de la música e ir descubriendo poco a poco todo lo que hay detrás de todo lo que solemos escuchar. Establecí unas normas para crear un buen clima en la clase basadas en el respeto y educación entre compañeros y maestro.

⁴³ D^a.Amparo Perelló Enterpre.

Les exigí es la colaboración en las actividades de clase e interés y respeto por la música. Intenté mantener una relación de confianza, pero siempre guardando el rol del maestro de taller y propiciar contribuir a la convivencia de la clase.

Se veían bastante ilusionados. El interés de los alumnos por la música parece ser que se presupone, pero lo que me interesaba saber era sus gustos musicales, la forma de percibirla, su acercamiento y sus hábitos.

“Yo no sé si alguien podría vivir sin música. Yo creo que no. Yo creo que a todo el mundo le gusta la música, hay tantos tipos que uno u otro gustará a alguien, desde que naces. A cada uno le gustará un tipo, a lo mejor, pero a todo el mundo le gusta” (Megías y Rodríguez, 2001, p. 28)⁴⁴

Realicé una evaluación inicial para ir conociéndoles de manera amena, para adaptar mejor las actividades a su nivel educativo. La evaluación la basé en unos pequeños cuestionarios que diseñé con un encabezamiento en el cual me tenían que escribir sus datos, nombre y apellidos, fecha de nacimiento, dirección y teléfono, más siete preguntas de las cuales tres eran simplemente contestar si o no, el objetivo principal era descubrir sus preferencias musicales para adecuar las unidades didácticas. En las primeras sesiones, fueron desarrollados los mismos objetivos y actividades en los dos grupos.

A partir del final del primer trimestre empezaron haber problemas de conducta en el grupo A, empezaban a resurgir las diferencias entre el comportamiento de uno y otro, por lo que opté por llevar una programación a cada grupo. En el mes de mayo, las sesiones del grupo A, iban un mes retrasadas respecto a los objetivos y contenidos de sus compañeros.

⁴⁴ Cita extraída de un grupo de discusión realizado en Barcelona y compuesto por jóvenes de 25 a 29 años sobre los que se realizó la investigación cualitativa.

El desenlace fue la sesión del lunes 7 de marzo. Hasta esta sesión la programación y actividades iban a la par, de todas las actividades de la unidad didáctica que había preparado para la sesión prácticamente no pude hacer nada. Empecé la clase con una asistencia del sesenta por ciento, el tema de la unidad didáctica era dar a conocer los bongos, como se tocaban, comentarles un poco sobre los orígenes desde su utilización en la música latina, sobre todo en la cubana. Para que vieran su utilización en la música más actual, les puse un video musical como ejemplo; la canción “The Bongo song” de Safri dúo, una fusión entre música electrónica, dance y latina, de repente, sin más, empezaron a insultarse entre ellos, iban perdiendo la atención, hasta el punto que tuve que frenar la situación, llegando a enfadarme con ellos, a tener que parar la clase, y tratar de calmarles, todo lo que había programado se derrumbó en cuestión de segundos, les propuse que intentaran estar un minuto callados o no seguía la clase, imposible, estuve cerca de la media hora final de la clase y no pude conseguir que estuvieran un minuto de reloj callados. Por lo que me planteé para la próxima sesión programar una terapia de grupo.

¿habría sido la misma música la que provocaría esta situación?

Hay estudios que demuestran que la música, en función del timbre, el ritmo, la armonía, o el tempo, puede provocar una serie de efectos calmantes, equilibrantes o vigorizantes (Schwarz, A. y Schweppe, R., 2002) pudiendo llegar a generar; vibraciones que provocan reacciones corporales, emociones capaces de alterar el estado anímico y un orden y una armonía capaces de eliminar posibles bloqueos psíquicos y así restaurar el equilibrio interior, al igual que ciertos tipos de rock como el rock duro o el heavy metal que provoca en los oyentes inquietud, nerviosismo, agresividad e incluso problemas físicos como, por ejemplo, deficiencias cardiovasculares. En algunos grupos de rap y heavy metal utilizan una combinación de ritmos agresivos y textos violentos para fomentar los impulsos destructivos, algo que puede tener consecuencias fatales entre adolescentes, hasta incluso, el heavy metal, el tecno, el punk y el rock duro, son estilos demasiados destructivos que pueden poner en peligro nuestro cuerpo y nuestra mente.

La siguiente sesión fue el 21 de marzo, me propuse realizar una charla sobre la actitud y comportamiento de la semana anterior. Reconocieron su culpa y mientras charlábamos puse de música de fondo la sinfonía nº6 de Beethoven, “La Pastoral”; empecé la sesión, era el primer día de primavera, entraba un hermoso sol por la ventana. La música les suscitó interés y me preguntaron por ella, de forma improvisada les comente quién era el compositor, y les comenté lo que Beethoven quiso transmitir a través de la música. Aunque de entrada siempre se muestran reacios a la música clásica, al contarles y hacerles ver y explicarles con detalle cada momento lo que quería transmitir el compositor, conseguí que escuchasen toda la sinfonía, siendo ellos mismos los que se quedaron sorprendidos, prácticamente estuvimos toda la sesión hablando y haciendo reflexiones sobre el comportamiento y actitudes en clase. Impresionante el cambio de esta sesión a la anterior, no me podía creer lo que me había pasado.

¿habría vuelto a influir la música en su comportamiento?

Una de las dificultades que he tenido en la implementación del taller ha sido la recopilación de material didáctico. Por el contrario, esta problemática, puede ser contradictoria en el sentido de que hoy hay mucha bibliografía didáctica y novedosa en la educación infantil, primaria, incluso en secundaria, pero las características de los alumnos a los cuales va dirigido el taller ha hecho que la elección del material sea complicado, porque realmente no se trataba de elegir un libro didáctico y seguirlo al pie de la letra si no que constantemente todo lo que programaba lo reflexionaba constantemente pensando en la estimulación y motivación, desde el punto de vista de que estamos trabajando con alumnos que han pasado por la escuela y han fracasado, era el motivo por el cual estaba constantemente intentar salirme de los cánones que habían vivido en sus colegios, dar un enfoque completamente distinto a lo que habían experimentado con la música en sus centros educativos.

El material didáctico que he utilizado ha estado diseñado por mí, partiendo de la base que tenía que ser flexible, enriquecedor, motivador y sobre todo de fácil comprensión e integrado al patrón de las unidades didácticas y al servicio de la metodología; video clips, Cd y fichas de actividades⁴⁵

Las sesiones

Llegaba al centro mucho antes que los alumnos, con el fin de preparar la ubicación del mobiliario de la sesión; mesas, sillas e instrumentos musicales. Aparte de que facilita las necesidades para una mayor efectividad y comodidad a la hora de realizar las actividades, la ubicación y cambio del mobiliario abre expectativas sobre lo novedoso (Vaello, 2007), por lo tanto supone una mejora en la atención. Una vez estaba todo el mobiliario en su sitio ponía la música para el inicio de la sesión.

El número total de sesiones han sido 41, repartidas en dos trimestres y subdivididas entre los dos grupos. Las sesiones eran de 1h.15m a la semana y en cada sesión constaba de una unidad didáctica.

“La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado”.(Ibáñez, 1992, p.13)

En un principio la idea era desarrollar las mismas unidades didácticas en los dos grupos, pero aunque empecé respetando lo dicho, poco a poco debido al comportamiento tuve que individualizar las unidades didácticas a cada grupo. En el grupo A tuve que ralentizar el pulso de las UD, para dedicarle más tiempo a la terapia de grupo con el objetivo de desarrollar actitudes como el respeto a compañeros y profesor, reflexionar sobre sus situaciones personales, ser conscientes de las oportunidades que están desaprovechando, valorar lo que están haciendo la mayoría de

⁴⁵ Aun así he utilizado el libro *Mousiké*, (Monferrer y Picazo, 2009) y los nuevos cuadernos de teoría (Mayor y Cursá, 2009).

alumnos/as de su edad y hacerles ver el esfuerzo que estamos haciendo todo el equipo de educadores que formamos el centro por ayudarles en su formación.

En cada sesión desarrollaba una unidad didáctica en la que constaba de una introducción o justificación, objetivos, contenidos, secuencias de actividades, recursos materiales y una metodología:

- Introducción o justificación. Este apartado dependiendo de lo que se iba a trabajar hacía una introducción o justificación, en el que hacía un breve comentario sobre lo que se iba a desarrollar en la UD, motivo de su elección, su finalidad, relación con otras UD y secuencias con las unidades previas y posteriores.
- Los objetivos, en los que establecía lo que en concreto pretendía adquirir en el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica.
- Los contenidos sobre los que se iba a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, acogiendo tanto los relativos a conceptos, como procedimientos y actitudes.
- Actividades interrelacionadas, teniendo siempre presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustarlas a las diferentes necesidades educativas de los alumnos.
- Metodología. En cada UD utilizaba la más adecuada para la realización de las actividades y a las necesidades que en un momento determinado solía recurrir para el control y el buen clima en el aula.

En la primera sesión, en ambos grupos, los objetivos y contenidos musicales desarrollados partieron desde los orígenes de la música en la prehistoria y los primeros instrumentos, su utilización e importancia, comentándoles respecto a su relación con el resurgimiento del lenguaje hablado y hacerles ver la importancia que ha tenido la música para la raza humana. Aunque el tema suena a una sesión historicista y aburrida, gracias a unos videos clips⁴⁶ que preparé se convirtió en una sesión amena y agradable,

⁴⁶ Son video clips bajados el 16 de diciembre de you tube de unos 3 ó 4 minutos de duración.

siendo muy positiva la primera toma de contacto con los alumnos en los dos grupos. Antes de empezar a tocar los instrumentos de percusión quise introducirles sobre el sentido del pulso, les di a conocer el metrónomo y su utilización como elemento básico para todo tipo de música, realizando ejercicios prácticos sencillos para aprender a mantener el pulso junto con el metrónomo, utilizando la combinación de palmas y golpeando las manos sobre la mesa. El siguiente paso hablarles sobre la rítmica; binaria y ternaria siempre acompañada de imágenes y de ejemplos audio visuales.

Una vez explicados los elementos básicos de la música como pulso y ritmo empecé la presentación de los instrumentos de percusión; djembé, bongos y el cajón flamenco, a cada uno de estos instrumentos le dediqué una sesión, les hacía tocar el instrumento de uno en uno. Al finalizar la sesión iba anotando en el diario las observaciones que me servían para ir evaluando las aptitudes y actitudes personales y frente a la música. El primer instrumento de percusión que vimos en clase fue el cajón flamenco, mostrando un gran interés por tocarlo, seguí con el djembé y los bongos. A la vez que iban pasando las sesiones los iba fusionando hasta que los introduje poco a poco en la música en grupo. Al final saqué la pequeña percusión para que todos tuviesen un instrumento de percusión en la mano. Debido al éxito de los dos djembès y el cajón flamenco me creó al mismo momento un conflicto en el aula, y es que todos querían tocarlos, por lo que tuve que organizar el uso de cada instrumento para que todos tuvieran las mismas oportunidades para su utilización.

Tenía interés en conocer su música, lo que escuchan diariamente, para poder centrarme en ver como introducirles en la formación básica musical desde sus tendencias musicales, que fuese punto de partida para abrirse a otros estilos musicales y hacerles ver las relaciones existentes entre los diferentes estilos, sobre todo me propuse acercarlos a la música clásica, siendo consciente que de entrada eran rehaceos a ella, pero el intentar acercarlos a este género musical creo que es positivo para su reinserción social, si son capaces de comprender mínimamente el mensaje de determinadas obras clásicas.

Mi teoría la baso por los resultados de la investigación en 1983 de K. Roe (Cepeda, 2008), en el que encontró un alto grado de correlación entre los resultados escolares obtenidos, la participación en diferentes grupos de pares, el uso de la televisión y la música que solían escuchar, concluyendo que:

Los adolescentes que obtienen los resultados más altos, tienden a participar en grupo de pares caracterizados por un alto status académico (intelectual youth); usan poco la televisión y prefieren escuchar música clásica.

Los adolescentes con resultados académicos medio (convencional youth); usan medianamente la televisión o tienden hacia un alto uso del medio; prefieren las tendencias musicales más convencionales.

Los jóvenes con bajos resultados académicos (antischool subcultures); el uso de la televisión es bajo, prefieren música punk y las formas musicales transgresivas.

“En definitiva, los resultados obtenidos por Roe demuestran que en el ámbito escolar, la pertenencia a los diferentes grupos de pares es determinada por los resultados académicos obtenidos y que, a su vez, el uso de medios y las preferencias musicales son determinadas por el tipo de grupo de pares al que pertenezca”(Cepeda, 2008, p. 72)

Metodología aplicada en el taller

La metodología que he usado en las sesiones, están relacionadas directamente a actividades y necesidades para conseguir los objetivos y contenidos de las diferentes unidades didácticas, fundamentadas desde la búsqueda de la atención y la motivación.

La atención es el proceso cognoscitivo más básico a nivel de entrada y procesamiento de información y es fundamental para que otros procesos como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje y la orientación, entre nosotros se lleven a cabo. (González y Ramos, 2006 p. 1)

El objetivo principal de las unidades didácticas no era el transmitirles conocimientos de música, si no, cómo conseguir captar la atención de los alumnos a través de la educación musical, qué metodología sería la más adecuada, después de haber diseñado la UD en cuestión. Teniendo en cuenta el perfil de los alumnos/as (Gargallo, 2001): fracaso escolar, baja autoestima, problemas de atención, a adaptación a normas, falta de concentración y razonamiento. Durante el estudio, la reflexión y el análisis del proceso educativo han sido constantes, buscando estrategias de soluciones sobre qué hacer y cómo hacerlo, para el mejor rendimiento en el aula y que aportara refuerzo a su integración social, desde una metodología variada y motivadora, realizando actividades individuales, por parejas y en grupos.

Desde el inicio del estudio fui descubriendo las actitudes positivas de los alumnos hacia la música, siendo esta una metodología a seguir para conseguir su atención y estimular la motivación. Las actitudes se educan (Vaello, 2007), por lo que me planteé como objetivo de clase cambiar las actitudes negativas hacia la música, sobre todo a aquellos que iba observando que eran reacios a las tareas del taller musical y tenían actitudes obstruccionistas, los cuales eran los que más intentaba acercarme, pero dejándoles claro las normas del aula y transmitiéndoles constantemente mensajes de valoración hacia el esfuerzo.

En general los alumnos del centro tienen una motivación baja a todo lo que es el proceso educativo escolar, la motivación está ligada a los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas hasta su culminación (Soler, 2010), por lo que es una tarea complicada el querer trabajar con ellos y más la educación musical. He intentado buscar a través de la metodología el cómo poder estimularles hacia la motivación musical y que al mismo momento les pueda ayudar a su integración social y la posible reinserción al campo educativo, siendo la motivación en el aula un objetivo básico de mi estudio. Para aprender se requiere querer, mientras que conseguir que quieran es más difícil. El nivel de estimulación (López, 2004) tenía que ser óptimo, ni la indiferencia de llegar al aburrimiento o desinterés, ni la angustia, por no llegar a comprender el mensaje o la acción.

«La motivación es la variable personal que más contribuye a la explicación del rendimiento, junto con las habilidades intelectuales. La mayoría de los estudios sobre los determinantes del rendimiento académico ponen de manifiesto que esta variable está comprometida en una medida considerable en la explicación de los resultados educativos».
(Castejón, 1996, p. 44)

Para que la motivación pueda repercutir positivamente en el alumno es muy importante establecer unos buenos lazos de comunicación entre profesor y alumno, por lo que me tuve que plantear la forma en transmitir la información y observar cómo la perciben y procesan los alumnos (Álvarez, 2004). Existen estudios sobre el estilo llamado “nonverbal immediacy”⁴⁷, término que dentro de la comunicación no verbal observa las pautas de interacción profesor-alumno dentro del aula, aunque en el caso de mi estudio cambiaría la nominación de profesor por educador. Este estilo se encarga del proceso por el cual se mandan y se reciben mensajes, sin palabras por medio de las expresiones faciales, la mirada, los gestos, las posturas y el tono de voz. El tener en cuenta este estilo me ayudó en momentos conceptuales del estudio, sobre todo en el grupo A, debido al constante cambio de actitudes, que debido al comportamiento aislado de algunos alumnos inferían en el ritmo de la clase.

La metodología audiovisual ha sido la más utilizada en el estudio y siempre con temática musical. Desde la primera sesión he creído interesante el mostrar a través del video clip el mensaje que pretendía transmitirles, desde un sentido didáctico, de refuerzo a mis explicaciones, mensajes subliminales para encarrilar sus conductas cognitivas, sobre todo el esfuerzo, interés y el fruto del trabajo. El video clip no solía tener mucho más de cuatro o cinco minutos, para que no llegaran a perder la atención, en ocasiones eran utilizados como entretenimiento en algún momento de la sesión, como premio a su comportamiento, seleccionando videos que les pudiesen gustar.

⁴⁷ El término inglés «immediacy» que en español sería traducible en torno al concepto de la proximidad, percibido más en este caso como cercanía física o psicológica.

“Para el adolescente, no solo una imagen vale más que mil palabras, sino es la única palabra, el cine es la literatura, el cómic suple a la lectura y la síntesis del mensaje es el video clip” (Aguirre, A. 1994, p.38)

A parte de los videos clips, también se han visto dos documentales; “El milagro de Candeal”.- con Carlinhos Brown y Bebo Valdés, dirigido por Fernando Trueba/ “La tierra de las mil orquestas” sobre la historia y logros del Sistema Nacional de orquestas infantiles y juveniles de Venezuela. Debido a su larga duración tuve que hacer un breve resumen de unos 15 minutos aproximadamente, viendo lo más representativo.

El dibujo ha sido una metodología que la he usado de forma espontanea, en un principio la utilicé como instrumento de evaluación, para ver cómo respondían a nivel de interés, motivación y creatividad, y debido al éxito que tuvo en la primera sesión, la seguí utilizando como metodología a la hora de mantenerles concentrados, como terapia para tenerlos relajados y controlados en el aula.

Junto al dibujo, la grafía musical, a través de unas fichas que realicé yo mismo, me quedé sorprendido de qué forma se mantenían callados, con una actitud correcta, pero teniendo siempre en cuenta el tiempo de las actividades que no podían sobre pasar de los 15 ó 20 minutos.

La terapia de grupo ha sido un recurso metodológico que en la mayoría de los casos han sido relacionados con la música, fusionada con la metodología audio visual y con diferentes enfoques. Me ha servido para evaluar las conductas en que se desenvuelven, el tipo de vocabulario, expresiones, compañerismo. En las primeras sesiones me sirvió para conocer a los alumnos, poder entablar los primeros lazos, conocer su relación con la música; tipo de música que escuchan, el tiempo que le dedican y la frecuencia horaria del día, hablarles sobre las normas de la clase, las conductas, e intentar crear un buen ambiente en el aula. A través de esta metodología se puede ver claramente la situación de cada individuo dentro del grupo e identificar al líder.

Fue un recurso metodológico obligado en varias ocasiones en el grupo A, para recapacitar sobre el comportamiento de determinados alumnos que dificultaban el proceso de la clase, por sus conductas disruptivas, llegando a tener que interrumpir la clase, viéndome en la obligación de dedicarle un tiempo a la terapia de grupo, hablar y comentar sobre sus actitudes y la adopción de medidas de convivencia de respeto entre compañeros y maestro, como terapia a sus conductas cognitivas. He realizado charlas sobre problemas sociales como la droga a través de videos de cantantes, de los cuales han sabido saborear el éxito y al mismo momento la destrucción de sus vidas por drogas o alcohol.

“El grupo terapéutico nos ofrece una serie de ventajas que permiten considerarlo como un buen instrumento para el cambio personal y social” (Martín y Sánchez, 2001, p.16)

Observando la realidad social en la que iba a implementar el taller musical, me planteé esta metodología partiendo de los siguientes objetivos:

- Facilitar el desarrollo y el ajuste personal
- Ayudarlos a manejar y enfrentarse con las transiciones del desarrollo y circunstancias problemáticas de la vida.
- Intentar modificar las formas distorsionadas de pensamiento, optimizar las destrezas, las habilidades y los recursos personales.

Realicé una programación general lo más agradable posible, flexible, sin obsesionarme en cumplirla a rajatabla, pero siempre apoyada por unidades didácticas que iba diseñando día a día, con un objetivo principal, que los alumnos/as disfruten de la música desde una visión didáctica y que puedan abrir sus oídos a todo tipo de música, al igual que sus vidas, poder salir de su entorno más desfavorecido y ayudarles a encontrar, con la ayuda de la música un nuevo camino.

DESARROLLO DEL TRABAJO/RESULTADOS Y DISCUSION

INTRODUCCIÓN

El siguiente informe está realizado a partir del análisis de los documentos creados a partir del diseño y aplicación del programa, y del proceso de investigación acción realizado. El proceso metodológico de esta importante fase del trabajo está desarrollado en las p. 60-61, en las que detallo tal y como he asumido el proceso investigador a partir de los autores seleccionados y referenciados. De este modo, a partir de la reducción de los datos y la triangulación, redacté el siguiente informe descriptivo.

INFORME DESCRIPTIVO

CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES

En las primeras sesiones muestran timidez, he observado acciones de compañerismo entre ellos y el comportamiento es correcto. Utilizan un vocabulario vulgar y de muy bajo nivel cultural, siendo conscientes del abuso de su jerga, con un volumen de voz elevado, pero suelen rectificar cuando se les llama la atención y pedir perdón cuando son conscientes de una mala acción o comentario incorrecto. Aun así presencié acciones agresivas y violentas, que por suerte pude controlar. Saben trabajar en equipo dependiendo de la situación de la acción, por ejemplo, realizamos una fiesta de cumpleaños de una alumna en el aula. Fueron capaces de crear un buen ambiente, colaborando todos en prepararla y después en limpiar y recoger los restos del banquete.

Aunque la edad límite del centro es hasta los dieciocho años, había una chica con diecinueve que aun estaba por propia voluntad y con el visto bueno del equipo educativo, por los años que llevaba en el centro y por la esperanza de seguir consiguiendo logros en su formación personal, ya que cuando llegó al centro se encontraba completamente desbordada a nivel social.

Pronto fluiría la figura del líder⁴⁸ en el grupo B, se trataba de un chico de etnia gitana, incrédulo e independiente y que a la vez provenía de una familia muy desestructurada, cuatro hermanos con diferentes padres, sin ningún tipo de normas, siendo el mayor de los hermanos. Sus primeras palabras, refiriéndose a la música clásica, fueron:

Ya sé el tipo de música que nos quieres enseñar, música de muertos, la música que se toca con violines'

(Diario, Anexo I, p. 2)

Les hice rellenar un pequeño cuestionario en el cual me tenían que escribir sus datos, más siete preguntas de las cuales tres eran simplemente contestar si o no, el objetivo principal era descubrir sus preferencias musicales, al darme cuenta que J.R. no me había escrito la dirección, le comenté que se había olvidado ponerla y me contesta:

¿y tú para que quieres saber donde vivo?

(Diario, Anexo I, p. 4)

En algunos casos antes de ir al centro han ido rondando por varios colegios, incluso expulsados, por lo que o por falta de sistema educativo para poder atender a este tipo de adolescentes o por los mismos maestros en estar preparados para atenderlos, desembocan en un abandono social que provoca el absentismo escolar y la recepción en el centro.

Javier.- ¿en qué colegios estudiaste?

I.- ufl, en muchos, empecé en el Divina Aurora de Tavernes, después a mi padre le salió trabajo en Almería y estuve en un colegio allí, que no me acuerdo como se llamaba, pero a los quince días me expulsaron

Javier.- ¿Qué hiciste, I?

I.- es que un día la maestra me dio un cachete y yo se lo devolví. Después nos volvimos a Tavernes y fui al San Miguel, tuve problemas allí también y pase a un colegio en Favara, y terminé en el instituto Llopis Marí de Cullera, hasta que me dejé el instituto y me vine al centro.

(Diario, Anexo I, p. 18)

⁴⁸ J.R. Iniciales del alumno, para respetar la intimidad de los casos.

Los dos grupos tienen un nivel educativo de un cuarto de primaria, incluso aprecié analfabetismo en un caso, el cual me impresionó porque él era consciente de su deficiencia:

Javier- C., te has dejado la mitad de la ficha por contestar

Se me acerca disimuladamente y me dice susurrándome al oído, para que no lo oyesen sus compañeros

C.- es que no se leer ni escribir

(Diario, Anexo I, p. 8-9)

CONDUCTAS DISRUPTIVAS DETECTADAS

Las primeras conductas disruptivas fueron detectadas en el grupo A, focalizadas a un alumno que lo que buscaba era llamar la atención interrumpiendo constantemente el ritmo de la clase, mostrando a la vez una actitud pasota. El no prestarle atención en estas ocasiones, su reacción era calmarse poco a poco e iba interrumpiendo menos.

Una de las acciones que provocaron la interrupción fue el estar más pendientes de las reacciones de los compañeros que de la atención del maestro, con lo cual sin más empezaban a insultarse y a meterse los unos con otros y en cuestión de segundos formarse un pequeño entercado produciendo la interrupción de la clase, e intentar desafiar al docente.

Una actividad inadecuada al grupo puede provocar una interrupción, como fue el caso que me ocurrió en una sesión en la cual, les quise hacer cantar un estribillo de una canción en inglés. Al no tener conocimientos suficientes del idioma, ni sentido de la afinación, provocó risas entre los alumnos, que desembocó en una situación desbordada, teniendo que paralizarla y recurrir rápidamente a una nueva actividad.

Escribí el estribillo en la pizarra y les animé que cantaran y no hubo forma y empecé a cantar yo también haber si se animaban y poder hacer una valoración sobre su sentido de la entonación. Esta situación les provocó risas a A. y E. y se volvió a enrarecer el ambiente de la clase.

Empezaron otra vez a insultarse entre ellos sin venir a cuento, decirse tonterías sin ningún sentido y opté por estar callado sin hacer nada y me dedique a observarlos. Ellos se percataron que estaba mosqueado e intentaban callar, pero siempre estaba el espabilado de turno que tenía que decir la tontería para que el resto se ría, sobre todo R. y T.

(Diario, Anexo I, p. 49)

ACTITUDES

Dependiendo de la situación muestran una actitud diferente; si están solos o forman parte del grupo y dentro del grupo, influye los individuos que lo forman en un momento determinado. Una de las mejores sesiones fue la última del grupo A, dos alumnos en clase una chica y un chico, el tema de la sesión era conocer la familia de los instrumentos que intervienen en el Bolero de Ravel. Empezaron a interesarse a preguntar por las características de algunos instrumentos, sobre su sonoridad, en fin se creó un buen ambiente

D.- pero Javier, ¿eso no es un clarinete?

Javier.- no D., este instrumento no lo he escrito en la pizarra, como ves en el video se trata del requinto, es el hermano pequeño del clarinete, al ser más pequeño suena más agudo.

A.- ese instrumento de cuerda, ¿es el arpa?

Javier.- efectivamente A., de la familia de los instrumentos de cuerda pulsada, es uno de los instrumentos más antiguos.

(Diario, Anexo I, p. 176)

Algunos casos muestran una actitud pasiva, desmotivados en cualquier actividad musical. Cambian de actitud en muy en poco tiempo, por lo que se tiene que tener preparadas actividades alternativas para en un momento dado de la sesión. Una de las alternativas es el cambio de actividad.

Cuando se realizaban actividades prácticas musicales no se veía la misma implicación por parte de todos, siempre había alguno que se negaba o no participaba. En algunos casos, aunque no participaban por lo menos dejaban hacer. También he apreciado una actitud negativa frente a una actividad, con muestras de pasotismo, chulería y actitud desafiante. La actitud del líder influía en el resto de la clase. Si él decía que no, su compañero de confianza decía que no. A partir del mes de marzo, una vez entrada en la primavera, hacía sol y buen tiempo les suponía un gran esfuerzo entrar a clase, tenía que salir a por ellos, desgraciadamente aprovechaban esos minutos para fumar.

ESTILOS DE PARTICIPACIÓN ANTE EL APRENDIZAJE

La dificultad para el aprendizaje más generalizada en el grupo es la falta de atención, acompañada de una desmotivación general en cualquier actividad pero sin ser desafiante y sin llegar a molestar ni entorpecer el ritmo de la clase, en algunos casos, y por el contrario conductas desafiantes, que han llegado a la disrupción, mostrando indicios de violencia.

Se ha observado alguna acción agresiva inducida por una mala actividad que se estaba desarrollando bajo la rivalidad de los participantes;

...el último era J. J. que lo tenía a mi derecha, eliminado, al comunicárselo de sopetón J. R., O. y J. empiezan a burlarse de él, en un principio les comentaba, ya está bien vale, pero aquello iba a más hasta que se levanta José Juan se va directamente hacia Jesús, este se levanta también y tuve que ponerme en medio de los dos porque ya se iban a pegar, me quede de piedra, automáticamente me di cuenta que había metido la pata, yo fui el culpable del entercado, este tipo de juegos no se pueden hacer con ellos, ya que la violencia es un arma que desgraciadamente suelen usar con frecuencia y más cuando viene provocada por una rivalidad. Conseguí separarles intenté hacerles comprender que se trataba simplemente de un juego y poco a poco se fueron calmando. Pero la verdad hubo un momento que lo pasé mal.

(Diario, Anexo I, p. 28-29)

Grandes cambios en su conducta desde estar casi a punto de la agresión física, a los pocos minutos, entre los mismos, mostrando compañerismo, como si nada hubiese pasado.; empezar a insultarse entre ellos sin un motivo aparente justificado; muestra de pasotismo, de desprecio a las actividades en busca del desafío, para después en un momento dado realizarla sin más.

Una de las armas que utilizaba en un momento de negatividad a la acción era ignorar al individuo, esto le creaba una situación de desamparo, eran conscientes de una soledad dentro de la misma aula que les provoca integrarse a la actividad.

A la hora de tocar un instrumento de percusión ellos solos, delante de sus compañeros les provocaba vergüenza, negatividad, muestran timidez, sobre todo en las chicas, en cambio hubieron otros más espontáneos.

Era curioso como a la hora de tocar libremente, solían reflejar su carácter; los más vergonzosos tocaban menos tiempo y con una dinámica más piano, los más decididos solían tocar más fuerte.

Los más centrados en sí mismos solían mantener un patrón rítmico, los más descentrados eran incapaces de mantener un pulso o patrón rítmico, hubo un caso de un chico que muestra ser una persona tranquila, apenas habla, no muestra interés por nada, lo veo muy desmotivado y de esta forma tocaba, sin ponerle el mínimo interés.

El vocabulario que suelen usar es vulgar y desagradable, pero ellos son conscientes de ellos, por que cuando les das un toque de atención saben rectificar y cuando ellos necesitan algo en concreto saben cómo pedir las cosas correctamente y con educación. Aunque a veces les dure poco tiempo y vuelvan a sus jergas.

Llegué a escuchar comentarios, tan desagradables como agresivos y de muy bajo nivel cultural como (señalándole un alumno el cuello al otro);

K.- te voy a rajar el cuello y te voy a desangrar como un cordero.

(Diario, Anexo I, p. 38)

SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD

Una de las primeras tareas que les mandé que me realizaran fue que me trajesen a clase la música que suelen escuchar, para evaluar el sentido de la responsabilidad y el peso de sus palabras. La mayoría no trajo nada, simplemente se excusaron que en el móvil la llevaban y la podíamos usar, solamente un alumno trajo un CD. Cuando les mandaba que me hiciesen o trajesen para la próxima semana, su reacción siempre era; *es que se me ha olvidado*. No te puedes fiar no suelen cumplir con su palabra, te dicen que sí a todo pero luego es que no. Uno de los motivos por los que solían ir a clase, comentaba un alumno, *es que me obliga mi madre, si no fuese por mi madre me quedaría dormido todos los días*. Me prometió que intentaría levantarse por sí solo con la ayuda del despertador, le comenté a la semana siguiente

Javier.- ¿qué tal I., como ha ido el tema del despertador?

I.- No lo he intentado

(Diario, Anexo I, p. 24)

Dos alumnos me comentaron que les hacía mucha ilusión tocar el cajón flamenco, les prometí que para la próxima clase lo iba a enseñar y después no aparecieron por clase. Uno de los casos a destacar era un chico del grupo B, casi siempre era el primero en llegar a clase, solo faltó dos sesiones y justificadas, era una bellísima persona, trabajador y responsable, educado, siempre se dirigía a mí a estrecharme la mano, hasta incluso cuando me veía por la calle, y esto lo aprendió en clase.

V. J., cuando llegué al centro me estaba esperando para avisarme que no podría asistir a clase por que tenía cita con el médico

(Diario, Anexo I, p. 76)

El motivo por el cual se encontraba en el centro era muy particular; bajo nivel intelectual, alto grado de parentalización, los padres no sabían atender a sus necesidades y se encontraba desamparado encontrando en el centro el equilibrio social. Fue el único que mostró verdadero interés por aprender música.

ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR SITUACIONES EN EL AULA

Una de las estrategias que más he utilizado ha sido el cambio de actividad. En el momento detectaba falta de atención, o que se estaba creando una situación violenta entre los alumnos que se remitía a una paralización del desarrollo de los contenidos en el aula, aprovechaba para recurrir a la citada estrategia.

Como percibí que pasaban del video lo paré y seguí con la pista de los del Cd y que siguiesen escribiendo en el folio los sonidos que escuchasen.

(Diario, Anexo I, p. 82)

Los videos musicales ha sido una de las herramientas que más he usado en las sesiones. En algunas ocasiones el enfoque del video en si lo he cambiado en beneficio de la situación creada en clase, por ejemplo; hubo una sesión en la cual tenía preparado un video sobre el djembé, mientras lo puse, se me ocurrió un mensaje subliminal del video, esta ocurrencia me vino por el mal ambiente que se estaba creando en el aula.

Una de las estrategias que utilicé en el grupo A, fue la terapia del silencio. Ya que el comportamiento de este grupo era más problemático en varias sesiones recurrí a ponerlos todos de pié, cogidos de la mano y permanecer durante un minuto en completo silencio. Esta era una situación que en un principio les daba la risa y se lo tomaban a cachondeo, pero cuando observaron que era una situación de castigo y que se los hacía cumplir a rajatabla, conseguí convertirla en una estrategia para controlar el comportamiento en el aula.

Eran las 10´45h, hora de terminar la clase,... pasaron los minutos de descanso e imposible no había manera, sobre todo R. no paraba de reírse y de hacer tonterías. Entró la monitora de peluquería y vio el panorama y quiso ayudarme a poner orden y yo insistí que de allí no se movía nadie hasta que no se consiguiese el minuto de silencio... finalmente se consiguió a las 11´10m.

(Diario, Anexo I, p. 84)

En una de las situaciones opté por dar un grito para que se estuvieran callados, pero esta estrategia, no resultaba, simplemente servía para que estuvieran quietos durante unos segundos y que me pudiesen atender.

Insultos y malos modales entre ellos, hasta que di un grito y callaron y en ese preciso momento entró Carmen a clase,

Javier.- ¿este es el idioma que obedecéis, el grito, si os hablo como personas y con educación no sabéis hacer caso y obedecer?

(Diario, Anexo I, p. 64)

Desde las primeras sesiones detecté que el dibujar les relajaba y los mantenía concentrados y callados por lo que se convirtió también en una buena estrategia para que se tranquilizaran y poder seguir con el ritmo de la clase. Cuando se creaba una situación disruptiva por parte de algún alumno, mi estrategia era de ignorarlo, al igual que una negación a realizar una actividad en concreto. La reacción del alumno al ver que el resto seguían con su actividad y el disruptivo se quedaba solo, poco a poco sin decir nada se sumaba disimuladamente al grupo. Utilizaban una actitud negativa y desafiante como recurso para obtener sus objetivos, en uno de los alumnos tenía serios problemas, porque constantemente recurría a estas actitudes con el objetivo de lo que echase de clase, por lo que en este caso mi estrategia fue todo lo contrario, prefería pasármelo mal y tener que soportar su comportamiento a que se saliese con la suya, ya que cuando se daba cuenta que no había forma de conseguir su objetivo solía calmarse. Aunque tenía permiso de la coordinadora del centro para echarlo de clase, incluso me excitaba a lo que hiciese cuando le comentaba la actitud y los hechos de este alumno.

La improvisación también la utilicé como estrategia en un momento dado, no por el comportamiento de los alumnos, si no por un problema técnico, con lo cual no pude realizar lo que tenía programado y tuve que recurrir a ella. Si estábamos realizando una actividad y me encontraba con que algunos alumnos estaban pasando o no quería hacerla, pero por el contrario habían que si y estaban disfrutando de lo que hacían, en beneficio de estos, prefería no obligar hacerla a los que no quisieran, pero que se mantuvieran en silencio o como he comentado anteriormente recurrir al dibujo.

EL CLIMA DE LA CLASE

Desde el primer día de clase que dejé muy claro las normas básicas del taller fundamentadas en el respeto al profesor y a los mismos compañeros. Teniendo que ir recordándolas durante todo el proceso junto a un vocabulario adecuado.

En las primeras sesiones no ponía música ni a la entrada ni a la finalización, a partir de la sesión del 10 de febrero, empecé a hacer la prueba, haber como resultaba, mejorándose notablemente el clima de la clase, les servía como llamada a la clase y solían entrar más calmados, al igual que cuando me despedía de ellos siempre lo hacía con música, con lo cual era una situación más placentera de despedirme.

La distribución y colocación de las sillas las iba cambiando dependiendo de la actividad que se iba a realizar. Al final de las sesiones cuando entraban y veían la colocación de las sillas ya sabían más o menos la actividad que se iba a realizar.

Normalmente creaba dos ambientes; uno era agrupar las mesas y sillas alrededor de la pizarra, con lo cual ya sabían que íbamos a empezar la sesión con actividades teóricas y cuando ponía las sillas formando un semicírculo alrededor del equipo de música y la televisión, que se trataría de una sesión más práctica. Pude comprobar que a parte de la distribución y colocación de las sillas y mesas influía la ubicación del profesor respecto de los alumnos, si estaba de pie o sentado a su nivel, mejorando la atención si me sentaba con ellos.

Empiezo la clase cambiando por completo la distribución de sillas y mesas y por primera vez voy a utilizar la pizarra en la cual dibujo el esquema que aparece en el párrafo anterior.

(Diario, Anexo I, p. 21)

Cuando estaban realizando fichas en las que tenían que estar sentados y concentrados, les solía poner música ambiental a su gusto, pero con poco volumen, consiguiendo un clima bueno de clase, mejorando su comportamiento y el saber estar en el aula.

EDUCACIÓN SOCIEMOCIONAL

La finalidad del taller de música no es enseñarles música solamente, si no utilizar la música como instrumento para poder acercarme a los alumnos y poderla utilizar para transmitirles disciplina, educación, saber estar y adquirir elementos de los cuales puedan saber utilizar en su integración social. Desde la primera sesión siempre al entrar a clase les doy los buenos días y les estrecho la mano, no siempre y dependiendo de la situación, pero por lo menos siempre que se pueda, tampoco quiero que sea una obligación, dándole ese margen de libertad me permite evaluar su voluntad y sentimiento en querer acercarse a mí, se les nota que no están acostumbrados, no la dan con convicción.

En la despedida de la sesión siempre les agradecía su comportamiento, en el caso que había sido positivo e intentaba transmitirles mi satisfacción de estar compartiendo el tiempo con ellos.

Me despedí de ellos dándoles las gracias por su atención y como no, dándoles la enhorabuena por el comportamiento.

(Diario, Anexo I, p. 75)

Por el contrario, en una de las sesiones con el grupo A en el que el comportamiento fue nefasto, terminando la sesión con muy malos modales por parte de los alumnos, les hice repetir de uno en uno; *perdona Javier, esto no volverá ocurrir*. Una de mis intenciones era fomentar la utilización de la palabra ‘gracias’, ser agradecidos, igual ellos hacia a mí que al inversa y el término ‘por favor’, para pedir y dirigirse al profesor o compañeros, era curioso como cuando querían conseguir algo, si que sabían dirigirse correctamente y con amabilidad.

En algunos casos he podido observar notables cambios, incluso ha habido alumnos que cuando entraban se dirigían a mí para estrecharme la mano y transmitirme los buenos días, no solo en el aula sino también en la calle. Incluso había un alumno que era vecino mío y los comentarios del vecindario era que no saludaba a nadie, que era un maleducado, desde que empezó las sesiones conmigo se le noto un cambio.

NIVEL EDUCATIVO Y CULTURAL

El nivel educativo y cultural, independientemente de la edad, es de un nivel de cuarto o quinto de primaria, pude observar esta afirmación con los resultados que obtuve de unos pequeños cuestionarios que realizaron en las dos primeras sesiones. Hubo un alumno de dieciséis años, que una vez entregado el cuestionario, se levantó de la silla, se me acercó y con voz baja me dijo disimuladamente al oído, *no sé leer, ni escribir* (el 0,23% de la clase). El resto no tuvieron ningún problema en comprender lo que les preguntaba, aunque observe que había alguno que recurría a preguntar o comentar la pregunta con el compañero. En la escritura, observe que había una notable diferencia de género, las chicas tenían una letra mucho más clara y legible, los chicos tenían un nivel en general bajo, intercalan el uso de mayúsculas con minúsculas sin tener entre ellas una relación y el tamaño de la letra es muy desigual.

Para lo poco que tuvieron que escribir, ha habido bastantes faltas de ortografía graves. Las chicas del grupo A, exceptuando a un chico del mismo grupo, fueron los únicos que utilizaron los acentos, el resto no los utilizaban ni incluso en sus propios nombres y apellidos⁴⁹. Ya que les gustaba el flamenco intenté acercarles a la música clásica a través del Amor Brujo de Manuel de Falla, nadie había oído hablar ni de la obra ni el compositor, pero al ponerles un video de la filarmónica de Berlín dirigida por el maestro Barenboim, interpretando la danza del fuego, ya a todos les sonaba la música, les gustó, aunque no habían visto nunca un video de música clásica y menos tocando este repertorio.

A ninguno de clase le suena,... les conté la historia de su popular obra el Amor Brujo y seguidamente les puse un video con la filarmónica de Berlín, dirigido por Barenboim de la danza ritual del fuego. La mayoría la reconocieron rápidamente, aun así les puse otro video, pero esta vez bailando un ballet alrededor de una hoguera. Les gustó. (Diario, Anexo I, p. 22)

⁴⁹ En el cuestionario les pedí que me los escribiesen, junto la dirección y teléfono, con el objetivo de obtener sus datos personales, sirviéndome a la vez como instrumento para evaluar su escritura.

Que no hubiesen oído nunca el nombre de Manuel de Falla, es casi normal en estas edades, pero me llamó la atención que les puse un video de Paco de Lucía y no lo conocían tampoco, en cambio les gusta el flamenco. Los únicos nombres que supieron mencionar de música flamenca fueron: Pitingo, Tomatito, Parrita, Camarón y Rafael Farina. A otro cantante que tampoco conocían era a Antonio Carmona, ni a su grupo Ketama. Al igual que pasó con el Amor Bujo, ocurrió de nuevo con El Bolero de Ravel, con Freddy Mercury en el tema 'We Will Rock You', con Antonio Flores en 'Siete vidas', Rosario Flores, con 'Al son del tambor', Carlinhos Brown con 'María Caipirinha', pero la música la reconocieron rápidamente. El tipo de música que no supieron reconocer y no habían escuchado nunca fue a Ray Charles, aunque hubo una chica del grupo B, que se preguntó si era Jazz. Aprovechando la ocasión les hable del soul, el rhythm and blues, jazz, góspel, rock and roll y la música country, nadie había oído hablar de estos estilos musicales.

Aunque tampoco conocían a Tito Puente y Michael Camilo, les puse un video de latin jazz, les gustó, o sea, les agrada todo lo relacionado con la música latina, incluso tuvo una buena aceptación el video de la orquesta del famoso trompetista Dizzy Gillespie. Uno de los grupos que también puse videos fue el grupo de percusión Mayumana, a estos sí que los conocían, aparecían bailando una capoeira, y también supieron identificar el baile.

Grupos y solistas que suelen escuchar: 37'5% Canelita, 37'5% David Guetta, 25% Wisin y Yandel, 25% Andy y Lucas, 12'5% Camarón, 12'5% Dj Javi Boss, 12% no contesta.

(Diario, Anexo I, p. 9)

ACTIVIDADES

Las primeras actividades musicales que realicé tuvieron como objetivos; conocer y experimentar con el sonido y desarrollar el sentido del pulso y el ritmo, dándoles a conocer el metrónomo, su uso y utilización y diferenciación entre el ritmo binario y ternario.

Observando que simplemente mantener el pulso, sea lento o rápido, ya le suponía para algunos, una gran dificultad. A lo largo del estudio pude observar mejoras al respecto.

Una de las actividades que más resultaban era la de tocar los instrumentos de percusión en grupo, aunque la actividad tenía que ser sencilla y que no sobrepasar el cuarto de hora, ya que les costaba mantener la atención y si el nivel de dificultad se sobresalía de sus posibilidades solían abandonar, por lo que no era fácil programar una actividad, teniendo en cuenta que dentro de la sesión debían de tener diversidad de actividades.

Llegaron a poder escribir una melodía en la pizarra con la ayuda de la grafía musical y la comprensión de la relación de los compases básicos y la relación entre las figuras musicales, para que tuvieran un sentido melódico, simplemente les comentaban que debían de empezar y acabar con la misma nota, por ejemplo la nota do, ya que las melodías que escribían estaban en do, ya que no llegué a explicarles las alteraciones, pero era una actividad que les solía motivar, y más cuando después las tocaba al piano para escuchar el resultado.

Una de las actividades que solían funcionar eran las relacionadas con el desarrollo del sentido rítmico. Tenían que imitar un patrón rítmico; esto no les resultaba difícil cuando se trataba sólo de esquemas rítmicos, pero el hándicap venía cuando tenían que acoplar el mismo patrón a una melodía determina. Solo hubo un caso de un alumno que no solamente era capaz de mantenerlo sino de improvisar sobre el patrón.

Para enseñarles a descubrir las diferentes familias instrumentales me funcionó muy bien el ponerles un video de la filarmónica de Berlín dirigida por Barenboim, y a la vez que iban sonando los diferentes instrumentos, paraba el video e iba comentándolos, conseguí mantener la atención y crear un buen clima, se les veía interesados y me solían preguntar sobre dudas que se les iban ocurriendo sobre las características de los instrumentos que aparecían.

En la última sesión llevé a clase un saxofón alto y unos videos de cuartetos de saxofones de alumnos míos del Conservatorio, con el objetivo de que conocieran esta familia de instrumentos, primero puse el video y después saque el instrumento para que pudiesen verlo de primera mano, como cierre y despedida toqué pasodobles mientras ellos me acompañaban con los instrumentos de percusión, resultando una sesión agradable y divertida.

APTITUDES MUSICALES Y OBJETIVOS CONSEGUIDOS

Las primeras carencias en aptitudes musicales fueron el poder mantener un pulso, hubo alumnos que les costaba mucho. Con lo cual tenían poco desarrollado el sentido del ritmo y la improvisación rítmica, salvo en algunos casos muy reducidos que me quedé sorprendido de lo bien que tenían desarrollados estos sentidos. Les costaba mantener un patrón rítmico, por sencillo que fuese, y más en grupo, pero en ocasiones se consiguió.

Hubo sesiones que les incitaba a cantar, cualquier canción que quisiesen, una pequeña estrofa, solo lo conseguí en una sesión con el grupo A, salieron un chico y una chica y cantaron una canción de Canelita, no lo hicieron mal, pero me fue imposible conseguir que cantasen en grupo o que volvieran a cantar juntos.

Cuando tocaban en grupo aunque les constaba mantener el pulso, eran conscientes de la importancia del mismo, en una ocasión llegué a escuchar un comentario de un alumno, el cual está formando parte de un grupo para realizar un patrón rítmico;

Javier, es que no hay manera, si no se mantiene el pulso no podemos tocar.

(Diario, Anexo I, p. 45)

Lo que se consiguió muy poca veces era cuando tenían adquirido el ritmo en grupo y les ponía una melodía en el equipo de música para acompañar, al escucharla se perdía el pulso y el ritmo y no había forma de que sonase todo en conjunto.

Hicimos fichas para practicar la grafía musical, el resultado hubo un poco de todo, pero gracias a que ya la conocían desde el colegio, supieron defenderse bien, incluso hubo una chica del grupo A que tenía un a grafía muy bonita. Llegaron a comprender y escribir una melodía; relación de los compases con las figuras musicales y sentido de cadencia, sobre la tonalidad de do mayor y cadencias perfectas, les comentaban que siempre tenía que terminar la melodía con el sol y do. Al tocar esas melodías como máximo ocho compases, llegaron a desarrollar el sentido de final de melodía.

DISCUSIÓN

Según el diccionario de la RAE⁵⁰, define la palabra discusión como: 1. acción y efecto de discutir; 2. análisis o comparación de los resultados de una investigación, a la luz de otros existentes o posibles. Nos quedaremos con la segunda que se relaciona más concretamente con la discusión científica. La discusión en el trabajo de investigación es la parte en la cual se encadenan los resultados y la extrapolación de los mismos (Gómez, 2001), la parte personal del trabajo, en la cual se hace una autocrítica y un análisis de los datos obtenidos. Es una manera de acceder al marco teórico y los conocimientos para la interpretación de los resultados, reconociendo las limitaciones de la investigación, al mismo momento que abre el camino a nuevas hipótesis o propuestas teóricas. *La discusión es la que le da legitimidad a las conclusiones* (Gómez, 2001, p. 2).

En el presente apartado, se va a realizar la discusión acerca del informe descriptivos del punto anterior, basado en el análisis cualitativo correspondiente al diario de la investigación, las conclusiones de las reuniones del equipo educativo del centro en las que se ha ido contrastando las actividades y resultados de forma periódica, así como a la valoración y aportaciones de la coordinadora del centro de día de menores de inserción sociolaboral de Tavernes de la Valldigna, con la que he trabajado durante todo el proceso teniendo en cuenta sus consejos, aportaciones y experiencia en la

⁵⁰ Consultado en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=discusión, el 10/10/11

triangulación de los datos que a continuación paso a discutir con el marco teórico que fundamenta el trabajo. El caso estudiado se trata de un grupo de adolescentes con una característica en común, el absentismo escolar; reiterada ausencia de los centros docentes de niños y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria. Aunque la adolescencia se entiende el periodo evolutivo comprendido entre los doce y dieciocho años, siendo el periodo de transición entre la infancia y la edad adulta (Álvarez, 2010), los casos estudiados comprende desde los quince a dieciocho años, ya que en este curso⁵¹ no hay absentistas en la población⁵² entre los doce y catorce.

Las edades están reconocidas legalmente en la orden⁵³ de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana; en el artículo 39, especifica los usuarios, limitando la edad hasta los 18 años. Para que la Consellería de Bienestar Social otorgue la autorización como centro de día de menores de inserción sociolaboral exige una serie de requisitos, en el título IV⁵⁴ de condiciones de funcionamiento interno de los centros de protección de menores, en su artículo 55, Documentación, especificaba lo que debía de disponer el centro de día de inserción sociolaboral; Proyecto Global del centro, Programación Anual del Centro, Memoria Anual del Centro y Dossier Personal e Individual de cada usuario.

Desde el curso escolar 2000/ 2001, ya se había implementado un Programa de Inserción Para Absentistas escolares (PIPA), el cual se adecuaba a la perfección al Proyecto Global del centro exigido en la orden de 19 de junio de 2003, siendo prueba de ello la posterior aprobación y autorización por la Consellería de Bienestar Social el 29 de Abril de 2004 como centro de día de menores de inserción sociolaboral , no siendo fácil la adquisición de dicha autorización, ya que en toda la comunidad valenciana sólo hay diez centros en la provincia de valencia, uno en Alicante y ninguno en la de Castellón.

⁵¹ 2010/2011

⁵² Tavernes de la Valldigna (Valencia)

⁵³ DOGV nº 4.532, de 27 de junio de 2003

⁵⁴ orden⁵⁴ de 19 de junio de 2003

Esta situación es preocupante y nos da señas del poco interés y falta de sensibilidad de la sociedad en general hacia la atención de estos chicos/as., teniendo en cuenta que la tasa de absentismo escolar en España en estos últimos años es de un 31,9 %, mientras que en la Unión Europea la media se cifraba en un 14,9%⁵⁵.

En las primeras sesiones de ambos grupos, me presenté diciendo mi nombre y donde trabajo habitualmente e hice presentarse de uno en uno, simplemente diciendo su nombre y su colegio o instituto donde había estado escolarizado. Con esta acción intento potenciar la comunicación, no solo profesor alumno sino también entre compañeros, ya que es primordial en los adolescentes para poder educar (Fernández, 2009) y al mismo momento inculcarles educación y disciplina, con el fin de establecer los primeros lazos para conseguir una comunicación fluida. Una de las carencias que observe y que en algunos momentos utilizaban también conmigo era el uso de los pronombres personales, por lo que les inculqué que siempre hay que llamar al profesor y a sus compañeros por su nombre.

La influencia educativa es uno de los pilares básicos del desarrollo evolutivo de la persona. *La vinculación activa, responsable y crítica del adolescente al medio escolar, familiar y social son estímulos, fuente de aprendizaje y desarrollo.* (Álvarez, 2010, p. 6). Pero si precisamente estos alumnos al ser absentistas han abandonado esta influencia educativa, evidentemente van a tener problemas en su desarrollo evolutivo como personas, por lo que las actividades que se deben de realizar con ellos deben de estar muy meditadas, y constantemente animarles, sin importar el nivel conseguido de su realización, sino valorarles, su intención e interés en la realización, paralelamente a gratificarles, felicitarles darles la enhorabuena cuando han hecho una buena acción, transmitirles buenas sensaciones cuando el docente se encuentre satisfecho de sus acciones. Cuando aparecían por clase después de faltar a clase, no les reñía, ni castiga, si no lo contrario mostrarle satisfacción de volverlo a ver por clase y darle la bienvenida de nuevo. Estas acciones, notaba que se descolocaban, no estaban acostumbrados a estas reacciones.

⁵⁵ Consultado en MAGISNET, el 7/04/2011

Uno de los problemas en los cuales se enfrentan los alumnos del centro es el inevitable aumento del consumo de droga en adolescentes (Fernández, 2009), pero me pregunto ¿puede influir una correlación del consumo de droga con la música que escuchan?

“... ser punki, macarra, heavy,... implica, entre otras cosas, ‘identificarse con y frente a’ por llevar el pelo de cierta manera, vestir cazadora, pantalones y botas adecuados, y escuchar una música concreta o asistir a determinados conciertos. También en determinadas circunstancias implica consumir drogas”. Hualde (1990, p. 79)

Aunque esta afirmación es de hace más de veinte años se puede adecuar la misma afirmación pero con la música que hoy están consumiendo y que excita al consumo; una determinada música electrónica y acudir a discotecas donde el porcentaje de consumo de drogas es elevado, asumiendo la “cultura del coloquio” (González, García-Señorán y González, 1996, p.265), los adolescentes reciben constantemente el mensaje de que la única forma de estar bien en la vida, de tener marcha, es estar colocado. Después de haber realizado el pequeño cuestionario de la música que escuchan y averiguar en qué discotecas suelen ir, intenté que fueran conscientes de que la música puede incitar al consumo de la droga.

Visto el problema me planteé poder ayudar al respecto, les puse unos videos sobre discotecas en las cuales se veían chicos y chicas bailando sin parar de saltar, mientras otros se daban empujones, que parece ser que es una nueva manera de bailar muy agresiva y que en ocasiones provocan peleas, y otros en los que se apreciaban los parkings de discotecas a altas horas de la madrugada con pandillas completamente colocados que casi no se podían tenerse en pie, después de ver las imágenes, entablaba una tertulia y charlaba con ellos para hablar de la cuestión;

“El grupo terapéutico nos ofrece una serie de ventajas que permiten considerarlo como un buen instrumento para el cambio personal y social” (Martín y Sánchez, 2001, p.16)

Es curioso como su reacción siempre es de negar su consumo, son conscientes del daño que puede provocar las drogas, junto lo peligroso que es incluso su obtención y su elevado precio, que ellos mismos son conscientes lo que les cuesta de poder obtener el dinero y a lo que tienen que recurrir en ocasiones para conseguirlo.

Realmente mi función en el centro no era la de trabajar sobre este tema tan delicado y problemático, pero aprovechando la ocasión de poder estar con ellos a través del taller de música, en ocasiones me sentía en la necesidad de poder ayudarles, me daba pena que gente tan débil a nivel social y con graves problemas sociales y económicos existan otros que se quieran aprovechar. Recurrí también a videos de cantantes como Antonio Flores, para que vieran un ejemplo de una persona que tenía dinero y fama como la droga le destruyó, junto con el documental de Carlinhos Brown⁵⁶, cómo ejemplo de que la música puede ayudar a disminuir su consumo y la delincuencia.

La etapa de la adolescencia es complicada y más cuando estamos trabajando con alumnos en los cuales han sufrido la necesidad de una estimulación precoz, su desarrollo afectivo ha estado ausente de referentes estables, tienen escasos modelos emocionales o inadecuados, imposibilidad de generar sentimientos de seguridad, aparición de trastornos emocionales; inestabilidad emocional o explosividad, desconfiados, dificultad para expresar o recibir afecto y una autoestima baja, con lo cual se me plantea una difícil tarea, pero teniendo claro que el objetivo del taller de música no es enseñarles música solamente, si no utilizar la música como instrumento para poder acercarme a los alumnos y poderla utilizar para transmitirles disciplina, educación, saber estar y adquirir elementos de los cuales puedan saber utilizar en su integración social. Empecé por crear un buen clima de clase, por lo que establecí límites en la primera semana de curso y mantenerlos a lo largo del mismo, transmitirles normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes e intentar mantener una relación de confianza con el alumnado, siempre basados en el respeto y educación, ya que sus conductas vienen condicionadas por la ausencia de modelos normalizados y una escasa interiorización de normas.

⁵⁶ “El milagro de Candeal” dirigido por Fernando Trueba.

Suelen tener poca capacidad de autocontrol, por lo que la educación musical puede aumentar este déficit, sobre todo los ejercicios con los instrumentos de percusión que han realizado en las sesiones. Con el simple hecho de mantener un pulso y poder desarrollar el sentido del ritmo, ya lo he fomentando. Desde las primeras sesiones observé, en algunos casos, dificultades de socialización, por lo que realicé actividades de grupo interpretando todos juntos un mismo patrón rítmico, con el fin de al mismo tiempo desarrollar y aplicar diversas habilidades que posibiliten la interpretación, la creación musical y la improvisación, ya que al desarrollar la conducta musical disciplinamos la mente y las emociones, forjamos hábitos de atención y respeto, al tiempo que agudizamos la capacidad de concentración (Lacárcel, 2003).

De todo lo citado anteriormente aunque cada alumno tiene sus propias características y unos más acentuadas que otras, les une el absentismo escolar, considerándose como un indicador de riesgo social, lo que debería justificar una mayor sensibilidad democrática de nuestras sociedades hacia estas realidades.

El estudio de las actitudes ha ocupado un lugar muy importante en la psicología social. En el desarrollo de la cognición, por una parte, y en el terreno educativo, aporta elementos en la predicción de conductas y suelen tener una relación con la experiencia personal de los sujetos (Masías, 2006). *La actitud es la predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento, el cual puede estar influenciado por algún tipo de componente del carácter personal; así, ella también se constituye como la predisposición positiva o negativa hacia algo o alguien.* (Masías, 2006, p. 27).

La peor sesión desde el punto de vista del comportamiento fue con el grupo A, la asistencia superó el sesenta por ciento, el tema de la sesión era dar a conocer los bongos, la fusión de todos los instrumentos de percusión que teníamos en el aula, y explicarles enseñarles a seguir un musicograma y su significado. Aunque se percibía una pérdida de atención que iba en aumento, el punto culminante fue cuando estaba intentando explicar el musicograma, de repente se empezaron a meterse los unos con otros, sin más hasta que se perdió la atención por completo, teniendo que paralizar el ritmo de la clase e intentar controlar su comportamiento hasta el final de la sesión.

En esta misma se encontraba una alumna y un alumno que en una posterior se encontraban solamente ellos dos, siendo una de una de las mejores sesiones del grupo, el tema de la sesión era conocer la familia de los instrumentos que intervienen en el Bolero de Ravel; empezaron a interesarse a preguntar por las características de algunos instrumentos, sobre su sonoridad, en fin se creó un buen clima de aprendizaje y mantuvieron una actitud positiva y activa. Este es un ejemplo de los muchos que podría citar de todo el proceso, por lo que añadiría a las afirmaciones de Masías que dependiendo de la situación; muestran una actitud diferente si están solos o forman parte del grupo y dentro del grupo, influye los individuos que lo forman en un momento determinado, junto con la actividad a realizar en la sesión, siendo las actitudes las que constituyen elementos para la predicción de las conductas.

Una de las preocupaciones de los padres es fomentar el sentido de la responsabilidad en sus hijos, dudan en que sean lo suficiente responsable para realizar unas determinadas tareas. Debe de haber un margen de confianza entre padres e hijos, la pierden cuando detectan que dicen una cosa y después hacen otra diferente (Ayub, 2007), o se produce una falta de de la misma cuando el adolescente miente, es irresponsable o manipulador. Con lo cual la relación con los padres para adquirir y desarrollar el sentido de la responsabilidad es fundamental, pero volvemos a tropezar con otro obstáculo con estos alumnos/as. Me informó la psicóloga técnica de educación en el área de absentismo escolar, casos de absentismo en los primeros cursos de primaria, ¿cómo puede ser posible en estas edades?, sin lugar a duda son las familias, más concretamente los padres o tutores los culpables de esta situación. ¿Dónde está el sentido de la responsabilidad de estos padres? ¿Cómo van a transmitir el sentido de la responsabilidad a sus hijos si estos no lo tienen? Aquí podemos matizar sobre los dos grupos que tenemos en el estudio, los padres del grupo B, pertenecen más a este tipo de padres, por lo que los hijos vienen por voluntad propia, y llevan más tiempo en el centro debido a que fueron detectados los casos de absentismo a temprana edad, encontrándose ellos mismos más protegidos en el centro, siendo este donde están adquiriendo el sentido de responsabilidad que deberían de haber desarrollado con sus padres.

Sobre estas cuestiones he podido observar que en general el sentido de la responsabilidad es muy bajo. A través de pedirles acciones en las cuales se tenían que responsabilizar sobre la realización de las mismas, no había manera que las concluyeran, siempre habían excusas. Solamente destaco un caso del cual una de las causas por la que se encontraba en el centro era la parentalización, se observó que sus padres demostraron tener poco interés y una falta de responsabilidad frente a los problemas y necesidades de su hijo, en cambio el hijo era una bellísima persona, trabajador y responsable, a parte de la parentalización, realmente se encontraba en el centro debido a su bajo nivel intelectual, se encontraba desamparado, encontrando en el centro el equilibrio social. Observado este caso podemos justificar que Genéticamente (Ayub, 2007) hay algunos adolescentes que son responsables desde temprana edad, como si hubiesen nacido con este comportamiento y lo son a lo largo de su vida.

Las condiciones ambientales del aula permiten crear unas relaciones personales acogedoras y un clima favorecedor del trabajo, necesarios para el mejor aprendizaje (Vaello, 2003), por ello desde el primer día de clase que dejé muy claro las normas básicas del taller, fundamentadas en el respeto al profesor y a los mismos compañeros. Creo que es necesario establecer límites en la primera semana del curso y mantenerlos a lo largo del mismo y disponer de normas efectivas de convivencia que regulen los comportamientos más frecuentes para poder mantener una relación de confianza con el alumnado. Conseguir un buen clima de sesión es fundamental para poder desarrollar una educación, especialmente de actitudes y valores.

Está determinado por las interrelaciones y los procesos grupales, influyendo también el aspecto físico del aula, por lo que la distribución y colocación de las sillas iba cambiando dependiendo de la actividad que se iba a realizar. Normalmente creaba dos ambientes; uno era agrupar las mesas y sillas alrededor de la pizarra, con lo cual ya sabían que íbamos a empezar la sesión con actividades teóricas y cuando ponía las sillas formando un semicírculo alrededor del equipo de música y la televisión, que se trataría de una sesión más práctica. Pude comprobar que a parte de la distribución y colocación de las sillas y mesas influía la ubicación del profesor respecto de los alumnos, si estaba sentado a su nivel prestaban más atención que si estaba de pie.

Uno de los conflictos que suelen aparecer en los alumnos dentro del aula son de índole socio- emocional (Vaello, 2006): faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación y ausencia de límites, por lo que el objetivo del taller de música no es enseñarles música solamente, si no utilizar la música como instrumento para poder acercarme a los alumnos y poderla utilizar para transmitirles disciplina, educación, saber estar y adquirir elementos de los cuales puedan saber utilizar en su integración social, pero no sólo para la resolución dentro del aula, sino para crear hábitos de convivencia transferibles a la vida extra-escolar, por lo que la Educación Socio-Emocional (ESE) nos ayudará a corregir actitudes inadecuadas y fomentar hábitos pro-sociales.

CONCLUSIONES

A continuación expongo las conclusiones más relevantes que se han extraído a partir del análisis y discusión de los datos con el marco teórico. Se pretende en un primer lugar explicitar aquellas que pueden ser de utilidad a nivel didáctico general. Seguidamente presento las relacionadas con las habilidades musicales para finalizar con las que hacen referencia a la necesidad de educar en la música dada su demostrada utilidad, una vez más, en la educación afectiva, emocional y social de los adolescentes.

Estas conclusiones no pretenden generalizarse a otros contextos, aun siendo conscientes de que algunas de ellas podrían serlo. El objetivo de este estudio de caso ha sido comprobar en la acción los efectos educativos y terapéuticos de las actividades musicales, insertadas en un programa de inserción para absentistas escolares.

Los dos años más de la escolarización obligatoria han aumentado la inserción en centros sociales de alumnado, a causa de su absentismo escolar. Esto ha desencadenado la necesidad de que el gobierno autonómico reformulara nuevas medidas orientadas a una infancia sometida a condiciones particulares de riesgo, renovando su organización y la metodología de atención a este colectivo, todavía muy necesitado de la atención y apoyo para su educación.

Se constata que el rango de edades correlaciona con las actitudes adoptadas en el proceso de la acción, observándose una notable diferencia en la actitud, comportamiento, asistencia⁵⁷ y bajas entre los dos grupos con los que se ha trabajado en el taller de música.

El grupo B con edades comprendidas entre los 17 y 18 años ha demostrado mayor madurez personal en la voluntariedad de acudir al centro⁵⁸. Por el contrario el grupo A de entre 15 y 16 años, suelen abandonar el programa cuando cumplen los dieciséis años⁵⁹. En ambos grupos, el 100% de las bajas eran chicos. La media de asistencia del alumnado por sesión de todo el curso en el grupo A⁶⁰ ha sido mayor que la del grupo B.

Se observa que la climatología afecta a la asistencia a clase. Cuando hacía mal tiempo o llovía se producían más ausencias. En la tercera evaluación coincidiendo con la llegada de la primavera prefieren quedarse en los parques o en la calle que asistir al centro, marcando los porcentajes más bajos⁶¹ de asistencia, en los dos grupos, de todo el proceso. En general cuando asisten al centro, suelen ser puntuales.

Igualmente se constata que las conductas disruptivas se producen en mayor medida en el grupo A. En parte por la propia necesidad de demostrar su propia identidad y autonomía personal. Reafirman su “yo” dando una apariencia de seguridad y oponiéndose por sistema, tanto a las sugerencias de los padres, como de los profesores. La mayoría proviene de familias desestructuradas que, a su vez, consideran que el docente no tiene la misma autoridad que los padres, por lo que suelen justificar sus conductas disruptivas.

⁵⁷Grupo A.- Media de asistencia.- chicos 59'12% / chicas 70%.- Porcentaje del curso.- 64'56%; Grupo B.- Media de asistencia.- chicos 57'35% / chicas 56'43%.- Porcentaje del curso.- 56'89%

⁵⁸ El porcentaje de asistencia más alto han sido las chicas del grupo A (66'88%), seguido de los chicos del B (57'35%), chicas del B (56'43%) y el más bajo los chicos del grupo A (48'58%).

⁵⁹ durante el curso se produjeron un 55,55% de bajas en el grupo A, frente a un 28,57% en el B.

⁶⁰ Grupo A: 5; Grupo B: 4

⁶¹ Grupo A.- 58'33%; Grupo B.- 42'5%

Se ha comprobado la necesidad de la reflexión previa sobre el diseño y aplicación de actividades de carácter lúdico. Cuando se diseñan con la finalidad de crear un ambiente cordial, permitiendo mayor margen de confianza, si éstas no se controlan en todas sus variables, pueden llegar a provocar situaciones desagradables que activen los mecanismos del irruptor, desembocando en la negación a la participación e intentado poner al grupo en contra, pudiendo llegar a conseguir sus objetivos, desmontar la planificación de la sesión.

Es un duro trabajo, el estar constantemente pensando en lo que les pueda estimular, para conseguir motivarles en el aula del taller musical, más que en el aprendizaje de los conceptos musicales, y el diseño de actividades, con el objetivo que les puedan al mismo momento ayudar a enderezar sus carencias afectivas, sociales y conductuales.

Cuando se trabaja con grupos de edades cronológicas diferentes a la de los contenidos y niveles académicos, es pertinente crear un clima de confianza, y cooperación, fomentando las interacciones afectivas, de tal modo que permita al alumnado mostrarse más abierto a situaciones de resolución de conflictos, tanto cognitivos como emocionales y sociales. Se ha comprobado la efectividad de estas técnicas de trabajo implementadas en los talleres.

El control de la atención por parte del docente debe de ser constante, sea cual sea la actividad ya que les cuesta concentrarse suponiendo esto una dificultad para el aprendizaje. Para ello se debe programar una amplia batería de actividades que permita hacer diferentes propuestas de intervención más adecuadas al momento. A su vez se constata la necesidad de la funcionalidad y practicidad de las propuestas adecuando el mobiliario a la actividad, así como su distribución.

Se deben evitar las actividades que fomenten la competitividad. A través de éstas, se fomenta la rivalidad desembocando en agresividad, pudiendo, en ocasiones, a comportamientos violentos.

Se deben de considerar los aspectos emocionales y el fortalecimiento de la autoestima, ya que suelen tener grandes cambios en la conducta.

Se hace necesaria la evaluación previa de las dificultades de las actividades, haciendo las adaptaciones necesarias a su nivel educativo. En el momento ellos son conscientes de que éstas les requieren mayor esfuerzo suelen abandonar o se niegan a realizarlas.

Se debe controlar el tiempo de realización de la actividad y en el momento se detecte la baja atención y concentración de la misma recurrir al cambio de actividad de tal forma que de algún modo puedan mantener el mayor tiempo posible en la resolución de tareas.

Dependiendo de la situación, muestran una actitud diferente si están solos o forman parte del grupo y dentro de él, influyen los individuos que lo forman en un momento determinado.

En la escritura, aunque todos tienen bastantes faltas de ortografía, no suelen utilizar los acentos, hay una notable diferencia de género, las chicas tienen una grafía más clara y legible, y los chicos intercalan el uso de mayúsculas con minúsculas sin tener entre ellas una relación y el tamaño de la letra es muy desigual.

La expresión artística en general se hace imprescindible en el proceso educativo del alumnado. El dibujo, no solo les relajaba, sino que les estimula la concentración y la representación de la realidad que les envuelve así como de medio de expresión de sus emociones e inquietudes.

El poner música ambiental antes de empezar la sesión hace mejorar el clima de clase, al igual que el hecho de volverla a poner en la sección final de la sesión, se convierte en una manera muy placentera de despedirse de los alumnos. Un ejercicio con música ambiental a su gusto y con bajo volumen mejora el comportamiento y les concentra en su realización.

El video musical se convierte en un buen recurso para centrarlos y recuperar el control en las sesiones. Se han de programar teniendo en cuenta la duración de los mismos para poder mantener la atención del alumnado.

Identifican la música por su melodía, incluso música clásica, pero sin tener en la mayoría de los casos referencias sobre el cantante, grupo o el nombre del tema que suena, aunque sí que suelen identificar la música que suelen escuchar. No habían oído nunca, ni mencionar, el nombre de estilos musicales como el soul, el rhythm and blues, jazz, góspel, rock and roll, la música country y latin jazz.

Cuando realizan ejercicios prácticos musicales, saben seguir un ritmo determinado, pero cuando tienen que acompañar con el mismo patrón una melodía, pierden el rumbo, son poco creativos a la hora de improvisar un ritmo. En un principio mostraron una gran ilusión y motivación por tocar el cajón flamenco, pero esa motivación se iba perdiendo, al darse cuenta que tocarlo bien no es tan fácil y requiere técnica y dedicación, por el contrario el djembé fue el instrumento más exitoso, estéticamente les atraía más y no se requiere tanta técnica para poderlo tocar.

En cuanto a la escritura musical se les da suficientemente bien copiar un modelo o ejemplo determinado, incluso escribir libremente algunos compases, llegando a comprender el sentido de final de melodía; con cadencias perfectas en la tonalidad de do mayor y escribir una melodía, máximo ocho compases.

El mayor logro que pude conseguir fue que un alumno tocara en el teclado un acompañamiento de blancas y redondas sobre una melodía que sonaba en el equipo de música, mientras el resto acompañaba con los instrumentos de percusión, pero solo lo pude ver, en una de las últimas sesiones y con el mejor alumno de los dos grupos al teclado. Con este alumno se ha conseguido su reinserción en el instituto durante el curso 2011-12, aunque se ha incorporado al PCPI, y junto a su padre ha formado una banda de tambores y cornetas.

La participación en el taller musical ha estimulado un mayor nivel de autocontrol entre el alumnado. El hecho de tener que estar inmersos en un mismo “tempo” y ritmo, a la vez que tenían que intervenir, les ha hecho concentrarse con mayor profundidad.

Las actividades musicales sirven como catalizadoras de emociones e impulsos agresivos, canalizado su afectividad de manera más positiva a través de la audición. Igualmente ésta impulsa a sacar lo mejor de cada uno de ellos cuando se convierten en el centro del grupo, al tener que asumir el papel del director, en sencillos ejercicios rítmico-musicales. A través de las actividades de improvisación se ha conseguido aprender a escuchar a los demás, fomentando el respeto por las producciones de todos los integrantes del grupo, así como su propia desinhibición, facilitando su expresión emocional, perdiendo el miedo escénico, que en gran medida se puede extrapolar a sus interacciones sociales, perdiendo el miedo al ridículo, desinhibirse de sus complejos, tan exacerbado en estas edades y en especial en este colectivo.

Se puede afirmar que la música puede servir como pretexto para promover la reflexión de los jóvenes sobre temas de actualidad más próximos a sus intereses: A partir de estos se puede profundizar en otro tipo de aspectos más generales a los que conviene aproximarlos para que sean más conscientes de sus deberes y obligaciones sociales. La historia de la música y sus creadores nos ofrecen muchos ejemplos a partir de los que pueden mostrarse interesados.

El análisis y la comparación, bien adecuado, de los estilos musicales nos ofrecen múltiples oportunidades de reflexionar sobre la sociedad, sus costumbres y sus modas para comprender aspectos de la sociedad actual.

A todos los jóvenes les gusta la música. A través de ésta se les puede hacer hablar y compartir, creando opinión y mejorar de este modo su manera de expresarse en debates y grupos sociales en los que sientan que pueden participar libremente. Las formas y el saber estar se van mejorando, partiendo de estas actividades, si se crea un buen clima y el educador orienta y recuerda puntualmente las normas sociales.

La música clásica puede llegar a gustarles si se presenta de una forma adecuada a sus motivaciones y en el momento oportuno. Es un aprendizaje al que se resisten más por rebeldía que por propia convicción. Depende del tratamiento que se dé a este tipo de audiciones y de la metodología empleada.

Se constata que, las actividades musicales cohesionan el grupo creando lazos de interacción y cooperatividad entre el alumnado y la comunidad educativa. La realización de este taller en el centro de día de inserción socio laboral de menores de Tavernes de Valldigna (Valencia), ha significado una experiencia muy enriquecedora para todos sus integrantes. Desde la dirección del centro, se ha solicitado que este taller no quede sólo en esta experiencia descrita en este trabajo, sino que se pueda llevar a cabo de manera regular. Para ello ya hemos comenzado a ofertar la actividad a diferentes estudiantes de música para que de forma altruista puedan darle continuidad.

Espero que este trabajo que considero incipiente sirva de guía para los sucesivos talleres que se lleven a cabo en este centro y se continúe con la metodología utilizada en este trabajo para poder mejorarlo progresivamente. Particularmente de la investigación acción he aprendido mucho a diferentes niveles en la realización de este proyecto y en la escritura de este informe, pero de lo que más satisfecho me siento es de que he crecido mucho a nivel personal y mi forma de ver la docencia se ha ampliado mucho y creo que ha mejorado de forma global.

Para finalizar quiero dejar constancia de que este ha sido un proceso de enseñanza aprendizaje en el más amplio sentido de la palabra. El alumnado del taller de música me ha hecho cambiar mi visión sobre las diversas realidades sociales, pero sobre todo me ha enseñado a enseñar y creo que esto ya he comenzado a reflejarlo con mis otros alumnos y alumnas del Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. Espero comenzar una nueva etapa de investigación sobre la docencia a partir de esta experiencia que me ha motivado para continuar apostando por la mejora de las prácticas docentes de la música.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (1994). *Psicología del adolescente*. Madrid: Ed. Marcombo.

Álvarez, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*, 334, 21-32.

Álvarez, J.L. y Jurgenson, G. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. México. Paidós.

Álvarez, J.M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-11.

Arribas Álvarez, J.M. (2009, mayo). El absentismo escolar, la educación como reto. *Jornada sobre prevención de absentismo y abandono escolar*. Ayuntamiento de Alguete. Comunidad de Madrid.

Ayub, H. (2007). Comportamientos que denotan confianza y responsabilidad en nuestros adolescentes. *Revista: Esperanza para la familia* 0214, 1-6

Barri, F. (2006). *SOS BULLYING Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Las Rozas, Madrid: WK Educación.

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona. Gedisa.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Boada, J y Pastor, E. (1990). Microsistema familiar: funciones parentales, pautas de crianza y desarrollo intelectual. [Versión electrónica]. *Revista de Psicología*, 12, 41-56. Recuperado el 23 de noviembre de 2011 en <http://www.feaf.org/vinculos-de-interes/bibliografia>. Federación Española de Asociaciones Terapia Familiar.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes. Hacer reformas.* Alauda. Madrid: Anaya.

Buendía, L. (1998). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*, 20, 201-247

Bueno, V. (2005). Absentismo escolar y educación social. Políticas desarrolladas en la comunidad valenciana en torno al absentismo escolar. *Rev. Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 6, 261-277.

Caballo, V. E. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales.* Madrid: R. Fernández J.A.I. Carroble eds.

Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. *Asetecces: Revista profesional española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.

Carabaña, J (1993) A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82

Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A. y Da Luz, S. (2006, octubre). Aportes para diseñar e implementar un taller. Comunicación presentada en el 8vo. *Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Departamento de Maldonado, Uruguay.*

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Ediciones Morata.

Capacho, Y.M. y Durán, Z.J. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 3 161-169.

- Cepeda, E. (2008). *Grupos Juveniles y televisión*. Roma: Lulu Press.
- Corey, S. (1953). *Action Research to improve school practices*. Nueva York, Teachers' College Press
- Cronbach, L. y associates. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cronbach, L. (1971) "Test validation". Washington: R.L. Thorndike Ed.
- Cuadrado, J.F. (2010) El absentismo escolar en la etapa de educación primaria. *INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: Revista digital*, 34, 1-8. Recuperado el 3 de noviembre de 2011, de <http://www.csi-csif.es>
- Defensor del Pueblo Andaluz (1999). *El absentismo escolar, un problema educativo y social*.(1º ed.). Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave creativa.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum dimensions of Student disaffection*. Michigan: Open University Press
- Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. Méjico: International Thomson Editores, S.A.

Fernández, V. (2009). La adolescencia. *INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: Revista digital*, 22, 1-8. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de <http://www.csi-csif.es>

Gargallo, L. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de estudios de juventud*, 52, 27-36.

Giráldez, A., (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. *Introducción a la investigación en educación musical* (p. 117-155). Madrid: Enclave creativa.

Gómez, J.F. (2001). La discusión en el trabajo científico. *Medicina y salud: Revista de Posgrado de la VIa. Cátedra de medicina*, 102, 1-2

González, A. y Ramos, J. (2006). *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. México: Editorial El Manual Moderno.

González, F., García-Señorán, M. y González, S. (1996), Consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 8 (2), 257-267.

Hualde, G. (1990). Rasgos del contexto estructural del consumo de drogas en los jóvenes. Aspectos económicos, sociales culturales e ideológicos asociados. *Comunidad y Drogas*, 10, 75-97

Huegun, A. y Aramendi, P. (2009). La motivación de los estudiantes de educación secundaria. *Punto edu: Revista del C.I.P.E.S. (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social)*, 16, 22-24

Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *Aula de Innovación educativa*. 1, 13-23.

Kingsley, G; Bozeman, B. (1997): R&D value-mapping: a new approach to case study based evaluation. *Journal of Technology Transfer*, 22, (2), 33-42.

Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20, 213-226.

La Torre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRFF, S.L.

Lerma, H.D. (2004). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. (3ªed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Lewin, K. y Lewis, G.W. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.

López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*. 27, 95-107.

López, V. y Pérez J.T. (2004). *Cómo afecta el nuevo reglamento de acceso a las oposiciones de profesores*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla):Ed. Mad

Luchini, R. (1999). *Niño de la calle. Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: los libros de la frontera.

Martín, A. y Sánchez, F. (2001). Desajuste psicosocial en la adolescencia: una experiencia grupal. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2 (1), 15-22.

Martínez, S. (2003). *Estudio de casos: crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género*. Colima, México: Ed. UCOL.

Masías, Y. (2006). *Relación entre actitudes hacia la sexualidad y nivel de conocimiento sobre factores de riesgo de discapacidad prenatal en adolescentes del cono sur de lima*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Massot, I.; Dorio, I. y Sabariego, M. (2004): Estrategias de recogida y análisis de la información. *Metodología de investigación educativa*. (p. 30). Madrid: Editorial La Muralla.

Mayor, A. y Cursá, D. (2009). *Nuevos cuadernos de teoría. Grado elemental 1*. Madrid: Real Musical.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE-FAD

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE-FAD.

Merino, R., De la Fuente, G. y García M. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense, S.A.

Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont: CA, EUA, Wadsworth.

Monferrer, G. y Picazo, J. A. (2009). *Mousiké. Taller de música*. Alcoy (Valencia): Editorial Marfil, S.A.

Mondragón, J. y Trigueros, I. (2005). *Asistente Social, trabajador social de la Generalitat Valenciana. Temario Volumen II*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ed. Mad. S.L.

Mondragón, J (2006). *Psicólogo de la Xunta de Galicia. Volumen 2: Temario*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ed.MAD.

McKernan J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Navarro, J. (2002, enero). La compensación educativa: Marco, realidad y perspectivas. *Curso: Formación específica en compensación educativa e intelectual para agentes educativos*. Murcia. España.

Pardo, A., y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Mc Graw-Hill

Pavlovsky, E. y De Brasi, J.C. (2000). *Lo grupal. Deveniers. Historias*. Buenos Aires: Galerna.

Pellicer, C.; Ortega, C. (2009). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: Ed.PPC

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Education & Psychology I+D+i: Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (2), p. 523-546. Recuperado el 20 de agosto de 2011, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>.

Platt, Jennifer (1992): Case study in American methodological thought. *Current Sociology*, 40 (1), 17-48.

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física*. Barcelona: INDE

Rodríguez, A. (1993). *Psicología social* (4ª ed.). México D. F.: Trillas.

Rodríguez, Cl., Quiles, L.O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 02, 133-154.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de educación.

Sanabria, D. (2008) Música y movimiento. *CIENCIA COGNITIVA: Revista Electrónica de Divulgación*, 2(1) ,22-24. Recuperado el 2 de septiembre de 2011, de <http://medina-psicologia.ugr.es>.

Sánchez, M.P., Chaminade, C. y Escobar, G.C. (1999). En busca de una teoría sobre medición y gestión de las intangibles en la empresa: una aproximación metodológica. *Ekonomiaz: Revista Vasca de economía*, 45, 188-213.

Sanz, E. (2011). Conductas disruptivas en el aula. *Aula y docentes: Educación*, 31, 53-57

Sarabia, B. 1992. El aprendizaje y la enseñanza de actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, y E. Valls. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (p. 133-198). Madrid: Ed. Santillana.

Saura, A. (Productor) y Cábez, F. (Director). 2010. *La tierra de las mil orquestas*. [Video]. Madrid: Zebra Producciones S.A. /TVE

Schwarz, A. y Schweppe, R., (2002). *Cúrate con la música*. Barcelona: Ediciones Robinbook (Versión original en alemán: *Mit Musik Heilen*. Econ Ullstein List Vergal GmbH & Co. KG., 2000)

Soler, A. (2010). La motivación en el estudio de la música. REFLEPSIONES: blog de psicología. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de <http://medicablogs.diariomedico.com>.

Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, Nueva York: Rinehart & Winston.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Tójar, J. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec

Trueba, F. (Productor y director). 2004. *El milagro de Candeal*. [Video]. Madrid: Fernando Trueba, P.C. / BMG Music Spain S.A.

Uttech, Melanie (2006). ¿Qué es la investigación-acción y que es un maestro investigador? *XXI Revista de educación*, 8, 139-150.

Vaello, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Vaello, J. (2006, Mayo). Medidas en el aula ante problemas convivenciales: la resolución de conflictos. Comunicación presentada en las *VI Jornadas de educación*, Alicante, España.

Willis, P. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* (1ª ed.). London: Saxon House. (Versión castellana: *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988).

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

ANEXOS (en el CD adjunto)

ANEXO I.- DIARIO DE LAS SESIONES

ANEXO II.- ANÁLISIS DEL DIARIO

ANEXO III.- RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

ANEXO IV.- CONTROL ASISTENCIA

ANEXO V.- CERTIFICADOS Y PONENCIA; certificado de la coordinadora jefe del departamento de servicios sociales del ayuntamiento de Tavernes de la Valldigna, certificado de la ponencia en el “Encuentro euro-brasileño sobre universidad en tiempo de globalización y crisis” (Gandía, Julio, 2011) y certificado de la asistencia a la XV Jornadas de educación musical (Aulodia, Febrero, 2011).

ANEXO VI.- PROGRAMACIÓN DEL TALLER DE MÚSICA

ANEXO VII.- UNIDADES DIDÁCTICAS DEL TALLER DE MÚSICA

ANEXO VIII.- EVALUACIÓN DEL CENTRO CURSO 2010-2011

ANEXO IX.- ESTUDIO DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA POBLACIÓN DE TAVERNES DE LA VALLDIGNA, SOBRE LA ETAPA DE SECUNDARIA, DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2009-2010.