

Música, identidad de género y adolescencia

Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación

Sandra Soler Campo y Salvador Oriola Requena

sandrasoler24@gmail.com

Universidad de Barcelona

Resumen

La música ocupa un lugar muy importante en la vida adolescente debido a las múltiples funciones que desempeña como por ejemplo: modificar el estado de ánimo, conformar aspectos relacionados con la identidad personal, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc. El presente artículo tiene como objetivo ofrecer un estado de la cuestión actualizado sobre la funcionalidad de la música adolescente y su relación con la identidad de género. Para ello se ha realizado un exhaustivo análisis documental de tipo multidisciplinar que contrastado con la experiencia de los autores ha servido para elaborar unas orientaciones didácticas enfocadas a la promoción de la coeducación a través de la música.

Palabras Clave

Música, identidad de género, adolescencia, coeducación

Music, gender identity and adolescence

Didactic guidelines for working with coeducation

Abstract

Music occupies a very important place in adolescent life due to the multiple functions it performs such as: modifying mood, shaping aspects related to personal identity, establishing and strengthening interpersonal relationships, etc. The present article aims to offer an updated state of affairs on the functionality of adolescent music and its relation to gender identity. To this end, an exhaustive multidisciplinary documentary analysis has been carried out that, in contrast to the experience of the authors, has served to elaborate didactic orientations focused on the promotion of coeducation through music.

Key Words

Music, gender identity, adolescence, coeducation.

Introducción

Los roles y estereotipos de género que vamos adquiriendo a lo largo de la vida pasan por la confluencia de diferentes variables como son la formación académica, la acumulación de experiencia, el contexto o los agentes de socialización, entre otros. La adolescencia es una etapa del desarrollo evolutivo en la que tanto chicos como chicas quieren mostrar y consolidar una identidad de género coherente con su identidad sexual. Por esta razón los adolescentes de ambos géneros intentan realizar actividades que les ayuden a afianzar dicha identidad, que sean congruentes con los roles asignados socialmente, sin que existan discrepancias entre lo que hacen y lo que socialmente se espera que hagan (Silva, 2007).

La coeducación, entendida como una educación que promueve la igualdad de género sin que exista ningún tipo de discriminación (Simón, 2010), será primordial a la hora de orientar y ofrecer actividades a los jóvenes que acaben con los

estereotipos de todo tipo. En los centros educativos, la labor de los integrantes que conforman la comunidad educativa y el sistema educativo en general, deberán promover políticas y aprendizajes basados en evitar la reproducción de tales roles. Para ello, y siguiendo las líneas propuestas por Contreras y Trujillo (2014), es necesario realizar estudios de género que permitan descubrir y cuestionar los estereotipos que de manera implícita y simbólica nos encontramos en los espacios educativos y a partir de los resultados obtenidos proponer posibles soluciones coeducativas que sean extrapolables a la vida cotidiana.

La música es una de las actividades preferidas por los adolescentes y que en muchos casos puede influir en la consolidación de la identidad de género. Un claro ejemplo son los mensajes de las músicas populares urbanas (música rap, trap, reggaetón entre otras), muy escuchadas por lo jóvenes de hoy. El contenido de estos será clave en la transmisión, afirmación o ruptura de los diferentes estereotipos ligados a una determinada sociedad y cultura. Los profesores, conociendo la significatividad de dichos mensajes, deberán ser capaces de orientar y proponer aprendizajes que ayuden a los alumnos a ser conscientes y críticos con el contenido de la música que escuchan. De lo contrario, los estereotipos y mensajes de carácter sexista y/o discriminatorio que tan a menudo tiene cabida en estos estilos musicales continuarán perpetuándose e influyendo de un modo negativo en los jóvenes.

El presente artículo tiene como fin ofrecer en un estado de la cuestión sobre la influencia que ejerce la música en cuestiones de género y estereotipos sexuales durante la etapa adolescente. Etapa crucial en la que tienen lugar numerosos cambios tanto físicos como psíquicos y en los que la pertenencia a un grupo social es un aspecto crucial a la hora de afirmar su personalidad. Para ello se ha realizado una síntesis conceptual a partir de un análisis documental de tipo multidisciplinar en el que se incluyen estudios y teorías procedentes de campos convergentes como son la psicología del desarrollo, la sociología y la musicología. El artículo concluye con unas orientaciones e indicaciones de buenas prácticas que permitan a los educadores (progenitores y docentes) un mejor aprovechamiento de la música en cuestiones relacionadas con la coeducación y puedan llevarse a cabo en el aula.

Adolescencia y música, un binomio inseparable

Escuchar y practicar música junto con el establecimiento de las relaciones interpersonales y el uso de dispositivos móviles ocupan los primeros puestos en el ranking de las actividades favoritas de los adolescentes españoles (Marí, Bonete, Ceballos, Rengel y Egoscozabal, 2016; Moreno y Rodríguez, 2012; Pueyo y Suárez, 2013). En Inglaterra y Estados Unidos los adolescentes dedican entre dos y tres horas diarias a escuchar música (Roberts, Henriksen y Foehr, 2004; Ta-

rrant, North y Hargreaves, 2000). Durante la adolescencia es cuando uno empieza a reflexionar y descubrir que gracias a la música se pueden conseguir objetivos personales tan diversos como aislarse del entorno, modificar el estado de ánimo, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc., todos ellos fines muy significativos para esta etapa vital. Dicha funcionalidad se ha visto consolidada e incrementada durante los 20 últimos años debido al desarrollo y la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida adolescente. Concretamente, el uso de dispositivos móviles ha permitido a sus usuarios acceder a todo tipo de música desde cualquier lugar y en cualquier momento, razón por la cual las funciones que desempeña la música hasta el momento han aumentado en cantidad y diversidad (Williams, 2007). Parece ser que la tendencia sea la de tener acceso a un mayor número de actividades y de información. En este contexto, el acceso a la música, independientemente del estilo musical y del momento del día, cada vez parece ser mayor.

Juslin y Sloboda (2010) afirman que el amplio uso que se hace de la música, sobre todo durante la adolescencia, se debe principalmente a su función emocional. La música es capaz de provocar, evocar e intensificar respuestas afectivas similares a las que se experimentan con cualquier otro tipo de emoción de carácter utilitario. Además, la música puede desencadenar escalofríos, tranquilidad, relajación, estímulo, alegría, etc., contribuyendo de esta forma a la mejora del estado de ánimo y al bienestar personal. La música proporciona placer, por esta razón no es extraño que los adolescentes escuchen música para aliviar la tensión y el estrés en épocas de exámenes, para evadirse de las preocupaciones diarias, como pasatiempo o para evitar el aburrimiento, todas ellas situaciones propias y frecuentes en esta etapa vital (Oriola y Gustems, 2016). También cabe remarcar que muchas actividades de ocio y entretenimiento en esta etapa vital giran en torno a aspectos musicales, como puede ser cantar canciones de sus grupos favoritos, bailar en discotecas o tocar un instrumento. Múltiples estudios llevados a cabo en países diferentes coinciden en señalar que la principal razón por la que los adolescentes utilizan la música es la consecución de todos estos tipos de fines socioemocionales que acabamos de enumerar (Miranda y Claes, 2009; Saarikallio y Erkkilä, 2007; Thomas, 2016).

Estrechamente relacionada con la función emocional, se encuentra la música como medio articulador de la memoria. Los adolescentes suelen vincular canciones con experiencias vividas, a las que le atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren revivir dichas situaciones sintiendo las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008). Este mecanismo ayudará, tal y como afirma Frith (1987) a la configuración de la memoria personal, como recurso para organizar el sentido del tiempo e intensificar las experiencias vividas en grupo.

Otro uso que se hace en la adolescencia de la música tiene relación con los que se conoce como multitasking. A partir de la generación de los llamados *millennials*

o nativos digitales, los jóvenes son considerados como personas *multitask*, caracterizadas por realizar diferentes tareas al mismo tiempo, muchas de ellas asociadas con las tecnologías de la información (Hart y Hart, 2013). En la actualidad los adolescentes utilizan dispositivos móviles como medio para la socialización a través de redes sociales y como instrumento multimedia, que les permite acompañar con música todas aquellas actividades que realizan con el ordenador, el móvil o la *tablet* (Miranda, 2013). Esta es la razón por la que la música, además de entretener, cumple la función de acompañar otras tareas, es decir, se usa como sonido de fondo para evitar el silencio ambiental en actividades como caminar, estudiar, utilizar el ordenador o estar con amigos (Lonsdale y North, 2011).

El establecimiento y la consolidación de relaciones interpersonales ocupa un papel capital en la vida adolescente. El hecho de formar parte de un grupo de amigos o iguales cumplirá una función fundamental en el desarrollo socioemocional del adolescente. De acuerdo con Martínez (2003) las relaciones personales influirán en la conformación de aspectos tan importantes como la autoestima, la identidad personal, la autopercepción o el pensamiento moral. Un tema recurrente en las conversaciones entre amigos será la música, los adolescentes hablan sobre canciones, sobre cantantes, sobre conciertos, etc. Todo esto forma parte, claramente, de la competencia social, puesto que se utiliza la música como nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos. De acuerdo con Frith (1981), una de las primeras características a que hacen referencia los jóvenes para presentarse y describirse ante gente que no conocen, son sus preferencias musicales. En la actualidad esto se puede trasladar al perfil que cada uno tiene en redes sociales como Facebook, donde una de las informaciones más destacadas que aparecen, respecto a los datos que cada persona quiere mostrar para que se le conozca públicamente, son sus preferencias musicales. Durante la adolescencia, los gustos musicales sirven para darse a conocer y conocer mejor a los demás. Tener los mismos gustos musicales, significa mucho más que coincidir por lo que respecta a una valoración estética, es sinónimo de atracción social ya que se comparten puntos de vista, valores, creencias, formas de vestir, etc. (Selfhout, Branje, ter Bogt, y Meeus, 2009). Las preferencias musicales son uno de los posibles criterios para ser aceptado como miembro de un grupo, funcionando como “distintivo” que permite distinguir a quienes pertenecen a un grupo de quienes quedan fuera de él.

Relacionada estrechamente con la competencia social, encontramos que los gustos musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. El adolescente se identifica con el género musical que le gusta, con su grupo favorito, con un cantante, con el contenido de las letras de las canciones..., lo cual se manifiesta en muchas ocasiones a través de elementos extramusicales como puede ser la forma de vestir, su peinado, la ideología, el comportamiento, etc. De esta forma reafirman su personalidad y su propia identidad ya sea de tipo

étnico, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012). La participación en muchas actividades musicales extra-curriculares puede incrementar su popularidad y estatus entre sus iguales. Los adolescentes emplean la música como medio para definir sus propias identidades, comunicando sus valores, actitudes y opiniones de los demás. Siguiendo la teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978), los individuos se perciben y se comportan más favorablemente hacia aquellos otros de quienes se percibe que comparten sus gustos musicales, de aquellos que no. El estar a la moda se consigue también compartiendo los gustos musicales de la mayoría, y esto correlaciona negativamente con los que tocan y escuchan música clásica, que les hace de alguna manera más independientes de las opiniones de los compañeros (North, Hargreaves y O'Neill, 2000).

Por lo tanto, tal y como se ha comprobado con toda la información expuesta, el uso de la música en la vida de los adolescentes se vincula a muchos aspectos más allá del propio objeto sonoro. Se puede entender como una herramienta multifuncional que además de proporcionar placer contribuye a la configuración holística de la persona adolescente (identidad, relaciones sociales, regulación emocional...). De ahí que tanto la música como las letras de las canciones que escuchen los adolescentes sean de vital importancia.

Investigaciones llevadas a cabo en centros de educación secundaria españoles confirman que las “músicas populares”, entendidas como el conjunto de estilos musicales de tipo comercial, son las más influyentes en los adolescentes, indistintamente de su origen cultural y económico. Según Herrera, Cremades y Lorenzo “los jóvenes escuchan de forma mayoritaria aquellos estilos musicales más presentes en los medios, principalmente los de tipo popular (Pop, Hip-Hop, Reggae-ton...)” (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010, p. 40). Afirmación vigente aún hoy en día, como ellos mismos demostraron al comparar los resultados de diferentes investigaciones durante el siglo XXI y estableciendo dicha observación como una constante en la sociedad occidental actual. Pero, ¿cómo son las músicas con las que los adolescentes forjan sus identidades? ¿influye el mensaje de las canciones en cuestiones de género o comportamientos determinados?

Influencia de la música en la identidad de género

Como se ha expuesto, la música durante la adolescencia sirve como un recurso más para la configuración y consolidación de la identidad tanto personal como social. Los estilos musicales que prefieren los adolescentes, las letras de las canciones o la moda asociada a cada estilo son la parte más tangible de la influencia que la música ejerce en dicha identidad.

El concepto estereotipo de género se define como el conjunto de caracterís-

ticas que se atribuyen a un grupo humano (su aspecto, su cultura, sus costumbres), que sirve de factor generalizador para categorizar a las personas, negando su identidad individual. Los condicionantes que generan los diversos estereotipos de género, llegan a ser determinantes en muchos casos. En el campo musical estos condicionantes se perciben cuando uno tiene que elegir el instrumento musical que quiere tocar, en el comportamiento que se tiene en un determinado ambiente musical o en la preferencia de un estilo musical u otro. Un claro ejemplo es la música *rock* la cual va asociada a una iconografía claramente masculina (Sales, 2010). Los/las jóvenes realizan o sienten interés por las prácticas musicales de acuerdo con las connotaciones de género preexistentes. Eligen entonces, actividades que afirman simbólicamente el discurso constructivista convencional de feminidad o masculinidad (Cureses, 1998). Por ello, es necesario conocer los factores socio-educativos que influyen en la elección de un instrumento o de ciertas prácticas musicales para poder evitar los sesgos de género latentes y así generar nuevas alternativas que posibiliten la superación de tal situación.

Generalmente y sobretodo durante la etapa adolescente se aceptan los medios que se reciben sin previamente cuestionarlos. Por ello, las representaciones de los medios sexuales pueden alterar nuestros criterios utilizados en la formación de opiniones. Lo que ocurre con el contenido de las canciones más escuchadas por los jóvenes, es que el sistema patriarcal se ha perpetuado de forma implícita. Como expone Sales (2010) es posible que se estén desarrollando resistencias a los roles de género presentes en la cultura por medio de la música popular.

Vivimos en una sociedad compleja y en constante cambio que influye entre otras cosas en la construcción de las identidades femeninas y masculinas, este cambio social que se expresa a partir de la emergencia de una nueva cultura en la que la ruptura con los estereotipos de la identidad tradicional de la mujer conlleva también la transformación de la identidad masculina (Montesinos, 2002). Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) exponen que ciertos estereotipos que se han asociado tradicionalmente al sexo femenino o masculino han desaparecido, y además se asocian nuevos estereotipos a un sexo u otro. En contraposición, si nos centramos en la etapa adolescente encontramos trabajos que constatan la existencia de estereotipos de género en el alumnado de todas las etapas educativas (Miller, Eagly y Linn, 2015). Colás y Villaciervos (2007), a partir de su estudio de investigación realizado con alumnos de educación secundaria, afirman que existe un alto porcentaje de estereotipos de género en seis de las dimensiones que analizan: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Siguiendo esta línea de investigación, Guarinos (2012) encontró que en la mayoría de la música comercial existe la pervivencia de estereotipos patriarcales habituales y en menor medida nuevos prototipos de mujeres que rompen con los anteriores.

En pleno siglo XXI, muchos estereotipos siguen estando presentes en la música, particularmente en géneros musicales como el rap, el trap, el reggaetón, entre otros. Las referencias en las letras de las canciones a la apariencia, a las características físicas y al sexo se han vuelto más explícitas en las últimas décadas. El creciente número de referencias sexuales en la música no ha pasado desapercibido. Al observar cuáles habían sido las 100 mejores canciones de la famosa e influyente lista Billboard Hot 100¹, Hobbs (2011) observó un total de 8.76 referencias sexuales por canción. En la actualidad, un considerable número de letras de canciones contiene algún tipo de referencia sexual que muchas veces se explicita a través de imágenes en videoclips o en las portadas de carátulas. Por lo tanto, es difícil escapar de la influencia de las imágenes y los mensajes subliminales sexualmente explícitos. Teniendo en cuenta el contenido lírico en muchas canciones populares y las prácticas de escucha de los adolescentes, tiene sentido que la exposición continuada a este tipo de música pueda influir en las cogniciones sexuales de los oyentes. (Guarinos, 2012).

Greitemeyer (2009) denomina GAM al estado interno afectado por los medios de comunicación, lo que crea relaciones con los pensamientos violentos, la excitación y, posiblemente, los actos de violencia. Otras investigaciones recientes afirman que la exposición al contenido sexual en letras de canciones y videos está asociada con un aumento de las conductas sexuales de riesgo. (Wright y Craske, 2015; Wright y Qureshi, 2015). Además, el contenido lírico sexual influye directamente en el comportamiento sexual de las personas que lo escuchan de forma continua (Wright, 2013).

Mujeres en la historia de la música. Orientaciones didácticas

En el ámbito artístico, el sexo femenino ha sido durante centenares de años olvidado e incluso menospreciado. En la Europa occidental no fue hasta el siglo XIX cuando las mujeres pudieron acceder a los estudios musicales de un modo formal, en los conservatorios. A pesar de que durante el renacimiento, el clasicismo, el barroco y otros periodos históricos sí que hubo algunas mujeres que tuvieron la oportunidad de componer e interpretar, la inmensa mayoría no lo hicieron ante un público. El ámbito por excelencia donde sí pudieron desarrollarse como pedagogas e intérpretes fue en el doméstico. Más adelante, cuando debían contraer matrimonio y formar una familia, hacer o interpretar música pasaba completamente a un segundo plano, puesto que el cuidado del hogar y de sus hijos era su principal obligación.

En el siglo XXI, a pesar de haberse recorrido un largo camino en cues-

ciones de igualdad, hay todavía varios estereotipos que todavía persisten en nuestra sociedad y en la mentalidad de muchos de nosotros. En el aula, además de trabajar los mensajes estereotipados de músicas urbanas que son las que principalmente escuchan los adolescentes y niños, es necesaria también la presentación y reconocimiento de la historia de la música explicada de un modo más amplio en el que la labor de compositoras, intérpretes y pedagogas tenga cabida. Por ello, a la hora de explicar la historia de la música, cuando se hablen de los diferentes periodos históricos, la inclusión de mujeres música debe ser imprescindible. Dicha inclusión, no hacerse como un caso excepcional o como *rara avis*, puesto que ha habido y hay multitud de mujeres creadoras dotadas de un talento musical excepcional desde hace centenares de años.

Algunas actividades que podrían llevarse a cabo para fomentar la coeducación por parte de docentes en el aula de música o los progenitores cuando sus hijos escuchan música pueden ser:

- Buscar y proponer obras de mujeres músicos, conocer sus biografías y explicar contenidos musicales a partir de éstas (forma, contexto histórico, organología, texturas...). Por ejemplo, la comprensión del bordón a partir de una audición de Hildegarda Von Bingen.
- Crear un juego de cartas (gamificación) a partir de la biografía de mujeres músicos con preguntas creadas en grupos de 4/5 alumnos (de respuesta A,B,C) que deberán responder el resto de compañeros/as.



Imagen 1. Juego de cartes de mujeres compositoras.

- Elaborar un programa de radio escolar que permita dar a conocer a toda la comunidad educativa diferentes mujeres músico y la música que han creado en diferentes períodos históricos. Debe hacerse previamente un trabajo de investigación acerca de la vida y obra de estas mujeres para posteriormente compartir dicha información al resto de la comunidad educativa.
- Analizar el contenido textual de las canciones que conforman las listas de éxito actuales y realizar una propuesta crítica sobre cómo se tratan los estereotipos de género. Además, puede trabajarse en forma de debate para saber la opinión de los jóvenes. Conocer qué piensan acerca de los mensajes subliminales de éstas.
- Visionar videoclips de canciones de diferentes años para comprobar si ha habido algún cambio respecto a cuestiones de género, por ejemplo, la funcionalidad de la figura femenina o masculina, escenas con alto contenido sexual... Ver imágenes, al contener un mensaje visual y muchas veces ser más explícito o fácil de asimilar que auditivamente, puede trabajarse también en forma de debate.

Consideraciones

Los centros educativos juegan un papel fundamental en la educación integral de las futuras generaciones. Para alcanzar la deconstrucción de estereotipos pre-existentes será necesario la sensibilización de toda la comunidad educativa (profesores, monitores, familias...) y el replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicando un enfoque coeducativo, lo cual conllevará obviamente un cambio de actitudes, comportamientos, recursos y contenidos encaminados a formar personas diversas en función de sus capacidades y no en función de los roles de género.

La función educativa de la música en los institutos tiene una doble función: la educación para la música, que consiste en el aprendizaje de elementos puramente musicales como puede ser tocar un instrumento, el lenguaje musical, la improvisación, etc.; y la educación a través de la música, que consiste en el uso de la música para desarrollar, además de la inteligencia musical, otro tipo de procesos cognitivos como pueden la capacidad de percepción o el pensamiento crítico (Oriola y Gustems, 2015). Es complicado identificar cuáles son los prejuicios y estereotipos de género presentes en la educación musical. Por ello es necesario analizar e investigar tanto los contenidos como los aprendizajes académicos así como el currículum oculto presente en centros educativos, escuelas de música, conservatorios...para poder activar acciones coherentes y que el alumnado sea

consecuentemente capaz de ser crítico con las construcciones de género que él/ella mismo hace del entorno que le rodean y que se sienta partícipe en el proceso de enseñanza–aprendizaje, viendo que sus necesidades, opiniones y valoraciones se tienen en cuenta. Es necesario conocer las controversias, discursos, ideologías y significados musicales existentes para así poder investigar sobre sus posibles consecuencias (Castro, 2007).

La música, desde una perspectiva coeducativa, deberá usarse como recurso para que los alumnos y alumnas analicen y recapaciten sobre la reproducción de las divisiones de género musicales preexistentes en la sociedad, las construcciones discursivas sobre el género, las prácticas musicales y la música en sí misma.

Las diferentes actividades descritas en el apartado anterior son un claro ejemplo de cómo se puede utilizar la música con un fin coeducativo. Es evidente que los docentes y educadores son agentes activos para el cambio. Dicho cambio, a pesar de que está teniendo lugar, debe seguir realizándose por parte de todos. Aunque sean pequeños los pasos que se están realizando, no es un trabajo en vano. Todo cambio necesita un esfuerzo por parte de un gran colectivo de personas (en este caso la sociedad) y tiempo para poder ver y analizar los frutos y avances que se hayan podido alcanzar.

Hacer frente a las percepciones y estereotipos que han ido creándose con el tiempo no tiene principio ni fin, pero como ciudadanos críticos y agentes activos sociales, podemos hacer mucho en la deconstrucción del entramado ideológico que la sociedad patriarcal ha creado y mantenido a lo largo de centenares de años. Los colegios, institutos, universidades son lugares en los que ofrecer una educación en términos de igualdad es clave. Es evidente que serán ellos los ciudadanos del futuro.

NOTAS

1 La lista Billboard Hot 100 está integrada por las 100 canciones con mayor número de reproducciones en Estados Unidos. Para su elaboración se recogen datos de las ventas físicas, digitales, streaming y emisiones de radio.

Referencias bibliográficas

Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1044-1060.

- Castro, P. (2007). John A. Sloboda. En Díaz M. y Giráldez A. (Coords), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 231-243). Barcelona: Editorial Graó.
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Contreras, P., y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.
- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, 71, 211-232.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Frith, S. (1987). Toward an aesthetic of popular music. En R. Lepper y S. McClary (Eds.), *Music and society* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greiteeyer, T. (2009). Effects of Songs With Prosocial Lyrics on Prosocial Behaviour: Further Evidence and a Mediating Mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(11), 1500-1511. doi:10.1177/0146167209341648
- Guarinos, V. (2012). Estereotipos y nuevos perfiles de mujer en la canción de consumo. De la romántica a la mujer fálica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, 297-314. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i7.915>
- Hart, A. D. y Hart, S. (2013). *The digital invasion: how technology is shaping you and your relationships*. Grand Rapids, MI: Baker Books.
- Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Hobba, D. y Gallup, G. (2011). Songs as a Medium for Embedded Reproductive Messages. *Evolutionary Psychology*, 9(3), 390-416.
- Julsin, P. y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion* (ed. rev.). Oxford: Oxford University Press.
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134. doi: 10.1348/000712610X506831.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, 301-332.

- Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-183). Barcelona: Editorial UOC.
- Montesinos, R. (2015). *Rutas de masculinidad*. Madrid: Gedisa.
- Moreno, A. y Rodríguez, E. (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Marí, V. M., Bonete, B., Ceballos, G., Rengel, J. y Egoscozabal, M. (2016). Adolescentes y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la provincia de Cádiz. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/18340>
- Miller, D. I., Eagly, A. H., y Linn, M. C. (2015). Women's Representation in Science Predicts National Gender-Science Stereotypes: Evidence From 66 Nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631– 644.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Miranda, D. y Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37, 215–233. doi: 10.1177/0305735608097245
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- North, A. C. y Hargreaves D. J. (2007) Lifestyle correlates of musical preference, *Society for Education, Music and Psychology Research*, 35 (1), 58–87; 35 (2), 179-200; 35 (3), 473-497.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis*, 2, 27-42.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, 50, 69-85.
- Pueyo, B. y Suárez, R. (2013). *La buena adolescencia*. Madrid: Grijalbo.
- Rentfrow, P.J. y Gosling, S.D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (84), 1236–1256.
- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x

- Roberts, D. F., Henriksen, L. y Foehr, U. G. (2004). Adolescents and media. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 2nd edition (pp. 487-521). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Saarikallio, A. y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109. doi: 10.1177/0305735607068889
- Sales, M. F. (2010). La rebelión femenina en la música rock: una cuestión de género. En I. Vázquez (coord.). *Investigaciones multidisciplinares de género* (pp. 991-1000). Sevilla: Universidad de Sevilla
- Selphout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.11.004
- Simó, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea S. A.
- Silva, I. (Coord.). (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Injuve.
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166-173. doi: 10.1177/0305735600282005
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Thomas, K. S. (2016). Music Preferences and the Adolescent Brain: A Review of Literature. Update: Applications of Research in Music Education, 35(1), 47-53. doi: [10.1177/8755123315576534](https://doi.org/10.1177/8755123315576534)
- Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

Acerca de los autores

Sandra Soler Campo

sandrasoler24@gmail.com

Doctora en musicología, licenciada en historia y ciencias de la música. Es profesora asociada de Pedagogía musical en la Universidad de Barcelona, tutora del grado de Humanidades en la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) y docente de música en un colegio de educación primaria y secundaria en Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la educación musical, y la musicología de género

Salvador Oriola Requena

salvaoriola@ub.edu

Titulado superior en música, Maestro, licenciado en Historia y ciencias de la música y doctor en Educación. Es profesor asociado de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son la educación musical, las agrupaciones musicales y la educación emocional.