**EVALUACIÓN DE UN TALLER DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL RITMO MUSICAL EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE JÓVENES RECLUIDOS**

**EVALUATION OF AN EDUCATIONAL INTERVENTION WORKSHOP: MUSICAL RHYTHM ON THE IDENTITY TRAINING OF YOUTH IMPRISONED**

Santiago Pérez Aldeguer. Universidad Jaume I de Castellón. perezs@edu.uji.es

**Resumen**

En este artículo se analizan los resultados obtenidos de un taller de cajón flamenco, cuya finalidad principal fue la utilización del ritmo musical como herramienta para la construcción de un aprendizaje socioafectivo que favorezca el sentido de identidad en sus cuatro dimensiones: personal, relacional, social y colectiva. El taller se llevó a cabo con un grupo de 27 jóvenes varones de entre 18 y 20 años recluidos en un centro de reinserción de menores. Para la evaluación de la identidad se realizó una adaptación del “Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)”. La autoestima se tomó como variable de control del funcionamiento emocional, y se evaluó mediante la escala de Rosenberg. Los resultados confirman que el sentido de identidad mejora tras la aplicación del taller tanto de forma global como en cada una de sus dimensiones. Por el contrario la autoestima no sufre cambios estadísticamente significativos.

P*alabras clave:* práctica pedagógica; identidad juvenil; educación musical; prisión.

**Abstract**

This article analyzes the results of a *Cajón Flamenco* workshop, whose main purpose was the use of musical rhythm as a teaching tool for building social and emotional learning that fosters a sense of identity in its four dimensions: personal, relational, social and collective. The workshop is conducted with a group of 27 young men between 18 and 20 years in a rehabilitation and reintegration center of youth. First, for the evaluation of identity an adaptation of "Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)" was used. Second, to assess self-esteem as a control variable of emotional health, Rosenberg scale was applied. Results confirm that the sense of identity improves after the implementation of the workshop, both overall and in each of its dimensions. Instead self-esteem suffers no statistically significant changes.

*Key words:* teaching practice, youth identity, music education, prison.

**INTRODUCCIÓN**

 La aparición de conductas delictivas en jóvenes viene favorecida por la confluencia de una serie de factores de riesgo. Por un lado, se encuentran los factores biológicos, familiares, socioeducativos y socioambientales. Por otro, factores tales como las amistades, el desempleo, los medios de comunicación y el consumo de drogas (Vázquez, 2003). Por este motivo, una de las finalidades de la Institución Penitenciaria son los procesos de reeducación Martín (2009) y en este sentido, la respuesta social: “se ha ido renovando en la medida que ha incorporado principios de equidad social y de necesidad de proporcionar oportunidades reales que posibiliten procesos de integración hacia quienes la marginación y la pobreza configuran su realidad cotidiana” (Del Campo, Vilà, Martí y Vinuesa, 2006:37).

Atendiendo a la Teoría Psicosocial de Erikson, entre los 13 y los 21 años, fase en la cual la persona se encuentra entre la adolescencia y la adultez temprana, la búsqueda de identidad se convierte en un aspecto fundamental. En esta etapa, las relaciones afectivas resultan vitales para una buena formación emocional, y consecuentemente de una identidad positiva y equilibrada. En el desarrollo de la identidad, James Marcia (1966) identifica cuatro estados en función de si se han explorado opciones realistas y si se han establecido compromisos firmes. Sin embargo, cuando el adolescente en su paso a la adultez temprana no ha superado un correcto desarrollo de la identidad, se presentan dificultades de ajuste como un bajo nivel de autocontrol, apatía, tendencia al abuso de drogas, rigidez, intolerancia y rebeldía (Woolfolk, 2006).

Es por ello que el concepto de identidad está directamente relacionado con las emociones, siendo la autoestima una de las variables de mayor influencia sobre éstas. La autoestima es un componente evaluativo del autoconcepto dado que hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma y adquiere una importancia especial cuando se trata de adolescentes ya que éstos se encuentran en proceso de formación (Soriano y Franco, 2010). Una persona con un nivel adecuado de autoestima genera un sentimiento interno de seguridad, confianza en sí mismo y en las demás personas, de forma que su crecimiento personal se ve potenciado y está abierto a los demás. Por el contrario, las personas con baja autoestima están más sometidas a los patrones culturales, a las presiones del grupo y de los medios de comunicación (Dueñas, 2002). Grotevant (1987), en su modelo secuencial de la formación de identidad, destaca la autoestima como una de las características individuales de la personalidad, relacionándola con la tendencia a explorar la identidad de una forma más o menos activa, ya que una adecuada autoestima proporciona seguridad para asumir riesgos y considerar opciones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Por su parte, el autoconcepto tiene una fuerte incidencia en la organización mental de los individuos, en el control y dirección de sus conductas, sus realizaciones, y se forma a partir de las propias experiencias y de las interpretaciones del ambiente (Tranche, 1995). Fue el psicólogo y filósofo William James, quien en 1890 remarcó la influencia del autoconcepto en la conducta. A lo largo de la historia, numerosos investigadores han llevado a cabo diversos estudios en torno a dicho constructo (Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus y Wurf, 1987). Actualmente, diferentes ámbitos de la psicología (social, educativa, clínica) resaltan la importancia del autoconcepto como indicador de bienestar psicológico y mediador en la conducta. Además, están demostradas las relaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje (Fierro, 1990). Por ello, el aumento de la conciencia de una persona acerca de sí misma, es clave central para estimular el crecimiento personal, la toma de decisiones efectiva, su autopercepción y la modificación de conducta.

En este estudio se toma como perspectiva teórica de la identidad la definición de Torregrosa (1983:237): “La estructura, génesis, desarrollo, mantenimiento, transformaciones y disolución de la identidad personal son constitutivamente sociales, esto es, se producen o construyen a través de procesos sociales de interacción […]”. Por ello pueden ser tratados a través de la música y más concretamente de la educación rítmica (taller de cajón flamenco) en sus 4 dimensiones de identidad: personal, relacional, social y colectiva.

**El ritmo musical**

El estudio sistemático del ritmo no se remonta más allá de principios del siglo XIX. Iniciado hacia 1803 por J.J. de Momigny, a quien Riemann llama “el padre de la teoría del fraseo” desarrollado sobre todo por Mahtis Lussy en 1874 (Vignal, 1997). Pero es evidente que convendría definir qué es el ritmo musical y al respecto Vignal (1997:268-269) nos dice: “Del griego ritmos, derivado de rhéo, Fluir. Ordenación de los sonidos en el tiempo según proporciones sensible a la percepción, basadas en la sucesión de sus duraciones y en una alternancia de sus puntos de apoyo”. De acuerdo con Sánchez (1994:210): “El aparentemente isócrono ritmo del corazón, sufre cambios por causas afectivas”. De ahí que el ritmo musical pueda envolver a las personas en un estado único y compartido con el resto.

Por otro lado, Repp (2007) investiga sobre la sincronización sensomotora y la coordinación con los ritmos externos, aspecto fundamental dentro de la capacidad que tiene el ritmo musical de crear unidad y cohesión en un grupo. De forma similar Bispham (2006), explora capacidades rítmicas humanas, comportamientos y su relación con las teorías de la evolución, aspecto relevante para la intervención realizado con cajones flamencos.

Del mismo modo la *propiocepción,* en el cajón flamenco es importante dado que ejerce una gran influencia en el desarrollo emocional y en el del comportamiento, táctil, visual y auditivo. Éstos sentidos son trabajados cuando se realizan secuencias rítmicas en el cajón, la mezcla del oído (escuchar lo que suena para poder aprender algo nuevo), la vista (ver que hace el facilitador para poder imitarle) y el tacto (descubrir cuál es la sensación que produce un determinado sonido) son ingredientes para su desarrollo. Y estos pueden ser trabajados por todas las personas independientemente de su formación, clase social, etc. dado que como defiende Fraisse (1976), el ritmo es inherente al ser humano. Dentro de estos procesos la sincronización rítmica juega un papel primordial, ésta resulta una capacidad para la imitación gestual en la comunicación, la educación física, la danza, así como para el desarrollo de la empatía (Richardson, Dale y Kirkham, 2007), aspecto fundamental para el desarrollo de la identidad global y la autoestima.

Así mismo Levitin (2007), pone de manifiesto que los seres humanos son la única especie capaz de sincronizarse con otros seres de su misma especie. Por lo que “la música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad” (Storr, 2007:53). Pero para ello, es necesario que exista un contexto social compartido dentro del proceso de sincronización, (Tomasello y Carpenter, 2007). Por lo que, la relación entre la sincronía y comportamiento social es un tema de investigación rico y necesario para el futuro. En una gran variedad de especies, las actividades coordinadas pueden jugar un papel muy importante, como por ejemplo la reproducción, la construcción de viviendas, la migración colectiva, etc. (Merker et al., 2009).Un ejemplo se encuentra en cómo los insectos, muestran un alto grado de coordinación en sus comportamientos en una variedad amplia de dominios, organizándose espacialmente y en tiempo (Wilson y Wilson, 2007).

Del mismo modo, conviene resaltar que en los seres humanos la importancia histórica de la canción de trabajo (Edwards y Haas, 2000), sugiere un papel potencial de la música en la organización y coordinación de las actividades con esfuerzo. Por lo que de nuevo la sincronía social incluyendo la música desempeña un papel en la facilitación de la conducta que requiere una transformación de información entre individuos. La capacidad de sincronización puede tener una base muy simple pero es evolutivamente muy antiguo y puede haber permitido la aparición de alguno de los tipos más complejos de la coordinación del comportamiento (Phillips-Silver et al., 2010).

**El taller de cajón flamenco: educación rítmica**

La Educación Rítmica es una pedagogía activa, que completa la Educación General. La educación rítmica ha sido un método ampliamente desarrollado por J.Dalcroze quien lo denominó *euritmia,* influenciado entre otras disciplinas en la didáctica de la música, la educación física o la danza (Findlay, 1971). La finalidad básica de la educación rítmica es la creación de habilidades para el desarrollo motor y del movimiento que mejorasen el desarrollo psicológico, social, cognitivo y afectivo de la persona (Payne y Rink, 1997). Por ello se la ha considerado una herramienta óptima para analizar la influencia que el taller de cajón flamenco tuvo antes (pretest) y después (postest) del proceso de construcción de la identidad de los jóvenes recluidos.

Las posibilidades que nos ofrece la educación rítmica como recurso didáctico para la construcción de la identidad de los jóvenes son numerosas, siendo además una forma de realizar música en comunidad fácil y natural. La educación rítmica proporciona a los jóvenes un medio para desarrollar la psicomotricidad, el esquema corporal, las conductas neuromotrices: paratonía, sincinesia, lateralidad. Así mismo la estructuración espacial, la estructuración temporal, la organización perceptiva, los trastornos psicomotores, la psicomotricidad y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (Martín Domínguez, 2008), constituyen necesidades importantes para un alto porcentaje de personas que se encuentran recluidos en instituciones penitenciarias.

Por ello, se considera que el taller de cajón flamenco con todas las posibilidades que éste posee, contribuye a desarrollar una identidad individual a través del desarrollo de la identidad grupal. De acuerdo con Patxi Del Campo (1997:9): “La música no es exclusiva del los músicos, sino que pertenece al ser humano”, por lo que se debe utilizar para reeducar procesos de comunicación colectiva que ayuden a mejorar el concepto de identidad.

El ritmo como hecho connatural al ser humano, se fundamentó en algunas de las principales corrientes metodológicas de educación musical del siglo XX (Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems). Además tal y como afirma Llongueres (2002:19): El hecho de que a la Filosofía y a la Física y otras disciplinas les interese el conocimiento detallado del ritmo, prueba que éste no pertenece de una manera exclusiva a ninguna de estas especialidades, sino que forma parte integral de nuestra naturaleza. Por ello, las aportaciones a la educación rítmica desde las diferentes metodologías musicales del s.XX y XXI son diversas y todas ellas aplicables al taller de cajón flamenco. Por ello se debe tener una voluntad de poder atender a las cuatro dimensiones del ritmo en cada una de las actividades del taller: Duración, pulso, ritmo y métrica (Randel, 1997). A través de dichas dimensiones se consigue desarrollar una meta común en los procesos de patrones rítmicos sincronizados y partidos que favorecen la construcción de la identidad.

A través de la intervención realizada se busca una secuenciación lógica inspirada en el trabajo de diversos pedagogos musicales como Orff, quien realiza una adaptación de las etapas evolutivas del lenguaje desarrollada por Herder y las incorpora a la educación musical. Por lo que se resalta la necesidad de tratar la temática de la alfabetización musical, donde de forma tenaz se desarrolló a través del taller de cajón flamenco. Dicho proceso está abalado por diversas investigaciones como las de Sloboda, Wise y Peretz (2005), quienes confirman que la adquisición de la competencia musical tiene precursores personales, sociales y ambientales.

La presente investigación se llevó a cabo en un centro de reeducación y reinserción de menores durante un taller de cajón flamenco que tuvo como finalidad la utilización del ritmo musical como herramienta pedagógica para la construcción de un aprendizaje socioafectivo, favoreciendo así el desarrollo del sentido de identidad mediante la expresión y la creatividad musical. El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia del taller en el proceso de construcción de identidad de los jóvenes recluidos. Además, se controló la influencia de la variable autoestima.

**Método**

**Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 27 participantes, todos ellos varones de diferentes nacionalidades recluidos en centros de reeducación y reinserción de menores, con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años (media=18,9 y D.T.=,84). Los participantes formaron parte de dos grupos, uno de 13 y otro de 14 miembros, los cuales participaban en los talleres de cajón flamenco de 1 hora de duración, dos veces por semana. La duración total asciende a 40 sesiones de una duración cada una. La administración de los cuestionarios se llevó a cabo por profesionales de pedagogía durante las sesiones de los talleres. Con la intención de preservar el anonimato de los participantes y con ello buscar un índice de respuestas más sincero, sólo se incluyó la edad como dato personal.

**Instrumentos**

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos de medida consistentes en escalas de lápiz y papel administradas colectivamente. En primer lugar, para la evaluación de la identidad se realizó una adaptación del “Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV)” de Cheek, Smith, y Tropp (2002). El cuestionario AIQ-IV refleja en cada uno de sus 45 ítems originales una de las cuatro dimensiones de identidad referidas al ámbito personal, social, relacional y colectivo más 10 ítems especiales no computables en el estudio. Su versión inicial fue creada por Cheek y Briggs (1982), y ha venido sufriendo diversas modificaciones con el fin de mejorar su fiabilidad y validez hasta crear el AIQ-IV. En la versión final de la adaptación que se utilizó en este estudio, el cuestionario se redujo a 34 ítems, conservando las cuatro dimensiones de la identidad distribuidas en: 10 ítems de identidad personal (1, 4, 7, 10, 13, 16, 18, 21, 23, 27), 7 ítems de identidad social (2, 5, 8, 11, 14, 15, 17), 7 ítems de identidad colectiva (3, 6, 9, 12, 20, 25, 33) y 10 ítems de identidad relacional (19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34). Este instrumento emplea una escala Likert con intervalo de respuesta que oscila entre 1 (No es nada importante para mí) y 5 (Extremadamente importante para mí). Con el fin de facilitar las respuestas se utilizó una escala de graduación del 1 al 5 indicando que el 1 significaba poco importante y el 5 muy importante. Las puntuaciones del AIQ-IV pueden ser tratadas de diferente forma según el interés del investigador, ya sea la determinación de la identidad global de los sujetos, así como el tratamiento de cada una de las cuatro dimensiones de forma independiente. En este estudio se utilizan ambas opciones.

 En segundo lugar, para la evaluación de la autoestima como variable indicadora del funcionamiento emocional, se utilizó la Escala de Rosenberg (1973), por ser un instrumento muy utilizado en psicología. Esta escala está formada por 10 ítems, cinco de los cuales están enunciados de forma positiva y cinco de forma negativa. El intervalo de respuesta que oscila entre 1 (Muy en desacuerdo) y 4 (Muy de acuerdo), siendo considerada las respuestas entre 30-40 puntos una autoestima elevada, entre 26-29 puntos una autoestima media y menos de 25 puntos una autoestima baja. La escala ha sido traducida y validada en castellano con una consistencia interna de entre 0,76 y 0,87 y una fiabilidad de 0,80.

**Procedimiento**

Los datos relativos a la identidad de los participantes fueron recogidos en el centro de reeducación y reinserción durante los talleres de cajón flamenco. Los jóvenes cumplimentaron individual y voluntariamente el cuestionario sin límite de tiempo. Con la intención de que el problema de lectura no fuera un impedimento, se les leyeron todas las preguntas que debían contestar, aclarándose en todo momento las dudas surgidas, con el objetivo de que pudieran comprender cada una de las cuestiones. Se realizó en primer lugar un prestest para conocer los aspectos relacionados con la identidad personal, social, colectiva y relacional de los participantes así como el nivel de autoestima. Tras seis meses de participación en el taller de 40 sesiones de una hora de duración, se pasó un postest repitiendo ambos cuestionarios. Se analizan los estadísticos descriptivos en las fases pretest y postest para conocer la media y la desviación típica. Posteriormente se realiza la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas con el fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas fases. Esta prueba se realiza tanto a nivel global de la identidad como ítem por ítem. Para la variable autoestima se realiza también un análisis descriptivo con el fin de controlar sus posibles efectos sobre la identidad de los participantes. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

 **Resultados y Discusión**

En primer lugar se realiza un análisis descriptivo para examinar las medias globales de la identidad obtenidas en la fase pretest y postest. En la Tabla 1 se observa que se ha producido un aumento positivo de la identidad global de los participantes entre ambas fases.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de la identidad global en las fases pretest-postest

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **IDENTIDAD GLOBAL** | **PRETEST** | **POSTEST** |
| **N=27** | **Media** | **DT** | **Media** | **DT** |
| 2,65 | ,28 | 3,02 | ,30 |

A continuación, con objeto de comparar la media de la identidad global entre las fases pretest-postest se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. En el que se obtiene un nivel de significación .00 (<.05) con lo cual podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en la identidad global.

Se analiza ítem por ítem para analizar la significación individual. En la Tabla 2 se representan los estadísticos descriptivos y nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. Se observa que no en todos los ítems hay una diferencia estadísticamente significativa.

**Tabla 2**. Significación por ítem de la dimensión identidad personal en las fases pretest-postest

| **I.Personal** | **PRETEST** | **POSTEST** |
| --- | --- | --- |
| **n. sig.** | **Media** | **Desv. típ.** | **Media** | **Desv. típ.** |
| **item1 (,002)** | 2,04 | ,808 | 2,44 | ,641 |
| **item4(,024)** | 2,56 | 1,450 | 2,89 | 1,219 |
| **item7(,046)** | 1,78 | ,751 | 2,07 | ,781 |
| **item10(,059)** | 2,07 | ,958 | 2,33 | ,877 |
| **item13(,038)** | 2,48 | 1,156 | 2,74 | ,944 |
| **item16(,004)** | 1,78 | ,698 | 2,37 | ,492 |
| **item18(,157\*)** | 3,04 | 1,427 | 3,11 | 1,340 |
| **item21(,180\*)** | 3,04 | 1,480 | 3,30 | 1,409 |
| **item23(,180\*)** | 2,70 | 1,382 | 2,93 | 1,357 |
| **item27(,157\*)** | 3,41 | 1,366 | 3,70 | 1,235 |

Se observa que en la dimensión de identidad personal, los ítems 18, 21,23 y 27 no han sufrido una modificación estadísticamente significativa entre las fases del pretest y el postest. Por lo que se cree que respecto al ítem 18 (Mi sensación de ser una persona única y distinta a los demás), se debería haber tenido presente para el diseño del taller, los estudios sobre las relaciones e influencias existentes entre el ritmo lingüístico y el musical descritas por Raju, Asu y Ross (2010). Con ello se hubiera podido utilizar la prosodia rítmica en pro de la autoestima de los participantes, de una forma más consciente. Por otro lado, el ítem 21 (Saber que soy la misma persona aunque la vida cambie) nos invita a pensar que fallamos en uno de los aspectos más importantes de las instituciones penitenciarias: la reeducación (Martín, 2009). El ítem 23 (Mis ideas y conocimiento acerca de quién soy realmente), indica que se deberían de haber utilizado más espacios de debate y diálogo durante las sesiones. Por último, en el ítem 27 (La opinión que tengo de mi mismo) el autoconcepto se trabajó en diferentes actividades que se realizaron a lo largo del todo el programa, pero al parecer pensamos que el tiempo empleado fue escaso para que un cambio de estas características se hubiera producido.

**Tabla 3**. Significación por ítem de la dimensión identidad relacional en las fases pretest-postest

| **I.Relacional** | **PRETEST** | **POSTEST** |
| --- | --- | --- |
| **n. sig.** | **Media** | **Desv. típ.** | **Media** | **Desv. típ.** |
| **item19(,000)** | 3,26 | 1,534 | 4,07 | 1,174 |
| **item22(,157\*)** | 3,48 | 1,369 | 3,63 | 1,182 |
| **item24(,157\*)** | 2,26 | 1,095 | 2,56 | 1,251 |
| **item26(,317\*)** | 3,37 | 1,418 | 3,52 | 1,369 |
| **item28(,000)** | 2,78 | 1,502 | 3,56 | 1,281 |
| **item29(,180\*)** | 2,48 | 1,221 | 2,74 | 1,347 |
| **item30(,180\*)** | 2,41 | 1,217 | 2,67 | 1,359 |
| **item31(,180\*)** | 2,41 | 1,118 | 2,67 | 1,271 |
| **item32(,000)** | 2,74 | 1,403 | 3,33 | 1,109 |
| **item34(,000)** | 2,41 | 1,185 | 3,04 | ,808 |

Tal y como muestra la Tabla 3, la dimensión relacional en los ítems 22 (Ser un buen amigo de las personas que me importan), 24 (Mi compromiso en una relación de pareja), 26 (El intercambio de experiencias importantes con mis amigos), 29 (Conectar a nivel íntimo con otra persona), 30 (Relacionarme afectuosamente con otras personas) y 31(Mi deseo de comprender los sentimientos de mis amigos), no han sufrido modificaciones estadísticamente significativas (>.05).

Al analizar aquellos ítems que presentan una mayor significatividad (,000), observamos que se trata de los ítems 19 (Mis relaciones con las personas que tengo cerca), 28 (Mi satisfacción en las relaciones personales), 32 (Sentirme unido con otras personas) y 34 (Mi sentimiento de conexión con las personas que están cerca). Este hecho resulta relevante para la intervención realizada, dado que la relación entre los participantes fue uno de los aspectos a desarrollar. Se debe de tener en cuenta que el taller de cajón flamenco se ha realizado desde el estudio de las músicas, el conocimiento de la cultura y sus comportamientos. Por ello y de acuerdo con Campbell (2004), se ha tenido en cuenta el prestar atención al proceso y no al objeto, es decir, no sólo a la música en sí, sino a todo lo que ella engloba en su conjunto: conocimientos, valores, actitudes y conductas.

**Tabla 4**. Significación por ítem de la dimensión identidad social en las fases pretest-postest

| **I.Social** | **PRETEST** | **POSTEST** |
| --- | --- | --- |
| **n. sig.** | **Media** | **Desv. típ.** | **Media** | **Desv. típ.** |
| **item2(,006)** | 4,15 | ,770 | 4,70 | ,465 |
| **item5(,015)** | 2,33 | 1,000 | 2,70 | 1,031 |
| **item8(,015)** | 3,93 | ,781 | 4,33 | ,734 |
| **item11(,034)** | 2,11 | 1,121 | 2,44 | 1,121 |
| **item14(,034)** | 3,48 | ,975 | 3,81 | ,962 |
| **item15(0,10)** | 2,11 | ,892 | 2,56 | ,801 |
| **item17(,025)** | 2,33 | 1,240 | 2,70 | 1,325 |

La Tabla 4 muestra como la dimensión de identidad social ha sufrido una modificación del nivel de significación en todos sus ítems. Al parecer y de acuerdo con DeNora (2000), si la música tiene el potencial de afectar a la forma de acción social, eso querría decir que, el control sobre la música en contextos sociales es una fuente de poder social, siendo ésta una oportunidad para estructurar los parámetros de la acción como se ha visto. Por ello, a través del taller de cajón flamenco, el uso de la música para educar valores, actitudes y conductas está garantizado, siempre y cuando existan unos principios muy bien estructurados.

**Tabla 5**. Significación por ítem de la dimensión identidad colectiva en las fases pretest-postest

| **I.Colectiva** | **PRETEST** | **POSTEST** |
| --- | --- | --- |
| **n. sig.** | **Media** | **Desv. típ.** | **Media** | **Desv. típ.** |
| **item3(,009)** | 2,52 | 1,503 | 2,93 | 1,269 |
| **item6(,083)** | 2,48 | 1,341 | 2,70 | 1,235 |
| **item9(,015)** | 1,96 | 1,126 | 2,37 | 1,006 |
| **item12(,034)** | 2,56 | 1,188 | 2,78 | ,974 |
| **item20(,000)** | 2,93 | 1,439 | 3,78 | 1,251 |
| **item25(,157\*)** | 2,67 | 1,387 | 2,96 | 1,427 |
| **item33(,157\*)** | 2,11 | 1,219 | 2,41 | 1,394 |

Finalmente, en la Tabla 5 se muestra que en la dimensión de identidad colectiva, los ítems 25 (Mi sentimiento de orgullo de ser ciudadano de mi país) y 33 (Mi idioma, acento o dialecto) no han sufrido cambios estadísticamente significativos. Conviene resaltar que parte de los internos ya se sienten orgullosos de sus países de orígenes, e incluso como nos dice Vila (2005), muchos de ellos se sienten orgullos también de haber tenido o de tener familia en prisión, por lo que no sorprende los resultados obtenidos en ambos ítems.

Concluyendo con las dimensiones de identidad, los ítems que no han sufrido modificaciones entre las fases de pretest y postest representan 35% del total del cuestionario de identidad. De este 35% el 3,33% pertenece a la dimensión de identidad personal, el 5,83% a la dimensión relacional, y menos del 1% a la dimensión de identidad colectiva. Por lo tanto, la dimensión de identidad social ha sufrido en todos sus ítems cambios estadísticamente significativos, seguida de la dimensión colectiva, personal y relacional. Ello nos lleva a reafirmar la idea sobre el ritmo unifica a todos los seres humanos, siendo desde dicha perspectiva desde donde se ha tratado la inclusión. De acuerdo con Storr (2007:53): “La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad”.

A continuación se realiza un análisis descriptivo de cada una de las dimensiones de la identidad con el fin de comparar las medias obtenidas. Los resultados se expresan en la Tabla 6.

**Tabla 6**. Estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones de la identidad

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **VARIABLE** **IDENTIDAD**  | **PRETEST** | **POSTEST** |
| **Media** | **DT** | **Media** | **DT** |
| **Personal** | 2,48 | ,46 | 2,78 | ,45 |
| **Relacional** | 2,75 | ,40 | 3,17 | ,43 |
| **Social** | 2,92 | ,40 | 3,32 | ,47 |
| **Colectiva** | 2,46 | ,58 | 2,84 | ,54 |

Al realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para cada una de las dimensiones de la identidad, se obtiene un nivel de significación .00 (<.05) en todas ellas por lo que puede concluirse que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones.

A continuación se presentan los datos de la autoestima tomada como variable indicadora del funcionamiento emocional, en las fases pretest y postest. La Gráfica 1 muestra que existe una fuerte tendencia de los jóvenes en estado de reclusión a experimentar una baja autoestima y únicamente unos pocos participantes mostraron una autoestima media. Tras los seis meses de duración del taller y el trabajo centrado en la mejora de la identidad, el 11% de los jóvenes participantes pasaron de experimentar una baja autoestima a una autoestima media.

**Gráfica 1**. Niveles de autoestima de los participantes en pretest-postest

**Conclusiones e implicaciones educativas**

Existe una creciente necesidad de trabajar las emociones como medida de prevención en todos los contextos y como medida de reeducación en los centros de menores. Desde el comienzo del trabajo se planteó a través del taller de cajón flamenco, desarrollar el constructo identidad. Según Cheek, Smith, y Tropp (2002), dividido en cuatro dimensiones: personal, social, colectiva y relacional. De acuerdo con las hipótesis planteadas, se halla que a través de la participación en el taller de cajón flamenco, se desarrolla un mejor sentido de identidad en los participantes. Para lograr dichos objetivos formulados en forma de hipótesis se tuvieron en cuenta los tres factores del desarrollo cognitivo para la percepción rítmica descritos por Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999): 1- Conocimientos básicos de tipo innato (Chomsky). 2- Mecanismos de aprendizajes: asimilación y acomodación (Piaget). 3- Eficaz instrucción y apoyo por parte de los adultos (Vygotsky). Así como, el concepto de educación psicomotriz nacido en 1913 a partir de los trabajos de Dupre (Jurado Duque, 1996:31). La psicomotricidad constituye la base del desarrollo de la inteligencia y la formación de la personalidad de los jóvenes.

Por ello, el diseño de la intervención fue realizado en base a uno de los autores más relevantes en cuanto a educación rítmica se refiere: Dalcroze. Así como diversos pedagogos que también utilizaron el ritmo de diferentes formas. Por ejemplo: Carl Orff (1895-1982) quien estableció una relación entre música y movimiento corporal, centrándose en el ritmo del lenguaje; Zoltán Kodaly (1882-1967) quien partió del folklore como raíz cultural y como realidad musical más cercana al niño para basarse en el canto, el método destaca los juegos de movimiento y la utilización del folclore; Edgard Willems (1889-1978), quien incluye la dimensión psicológica en la educación musical y afirma que el ritmo es vida, movimiento ordenado, y como no, el Método Ta Ke Ti na que trata el ritmo como proceso grupal, singular y musical, activando de esta forma el potencial musical y humano. Al fin y al cabo, no se trata de aprender únicamente patrones rítmicos, sino a inducir a vivir el ritmo que cada uno de nosotros lleva dentro, a través de módulos musicales elementales. Por ello, el taller de cajón flamenco propaga la idea de que cada participante entre en contacto con su sabiduría rítmica innata, permitiéndole de este modo una reeducación. Tal y como indica Martín, (2009:151): “La reeducación, en definitiva, debe perseguir, educar para vivir de forma personalmente satisfactoria, enriqueciéndose del contacto con los demás”.

Además este taller mejoró la autoestima en los participantes tal y como manifiestan los resultados, pero cierto es que para que éstos fueran significativos sería necesario un periodo de tiempo más largo. Desde aquí ponemos nuestro granito de arena para reivindicar la importancia de la educación artística en los procesos de reeducación y reinserción de estos jóvenes, así como la importancia de la educación artística en la escuela, que lejos de ser una asignatura complementaria resulta ser una vía de escape para muchos niños y adolescentes. No debemos olvidar que: “Los valores constituyen, por tanto, pilares de nuestro desarrollo individual y colectivo, mediadores de nuestro bagaje de conocimientos y marcos afectivos para la evolución de nuestra identidad desde nuestra responsabilidad social” (Vila, 2005:1). Y así como en la segunda mitad del siglo XX la UNESCO avaló la repercusión de la introducción de la música en la escuela, con la idea de que ésta ejercía una influencia decisiva en el proceso de formación intelectual y desarrollo psíquico durante la edad escolar, nosotros desde aquí manifestamos la importancia de que programas como éste se integren con objetivos tangibles en todos los centros penitenciarios de nuestro país.

**Referencias bibliográficas**

Bispham, J. (2006). Rhythm in music: What is it? Who has it? And Why? *Music Perception*, *24*, 125-134. Consultado en: <http://www.johnbispham.com/pdf4.pdf>

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Cheek, J. M., Smith, S.M., y Tropp, L. R. (2002). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. Presentado en el congreso Society for Personality and Social Psychology. Savannah, GA.

Cheek, J. M., y Briggs, S. R. (1982). Self-consciousness and aspects of identity. *Journal of Research in Personality*, *16*, 401-408.

Del Campo, J., Vilà, R., Martí, J., y Vinuesa, M.R. (2006). La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo. *Revista de Investigación Educativa, 24,* 35-49.

DeNora , T. (2000). *Music in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación* XXI, 5, 77- 96, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Consultado en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-03.pdf>

Edwards, G., y Haas, K. (2000). *¡Flamenco!* London: Thames & Hudson, Ltd.

Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología de la educación* (327-338). Madrid: Alianza Editorial.

Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement: Aplication of Dalcroze Eurhythmics.* Secaucus, New Jersey: Summy-Birchard.

Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.

Gopnik, A., Meltzoff, A.N., y Kuhl, P.K. (1999). *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. New York: William Morrow & Co. Inc.

Greenwald, A. G., y Pratkanis, A. R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, *2*(3), 203-222. Consultado en:

<http://jar.sagepub.com/content/2/3/203.short?rss=1&ssource=mfc>

James, W. (1890). *Principles of Psychology.* Chicago: Encyclopedia Britannica.

Jurado Duque, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía, 3*, 31-44.

Levitin, D.J. (2007). *This is your brain on music: the science of a human obsession.* New York, Plume.

Llongueres, J. (2002). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia.* Barcelona, Institut Joan Llongueres.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity statuses. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558. Consultado en:

<http://iws2.collin.edu/lstern/JamesMarcia.pdf>

Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38,* 299-337.

Martín Domínguez, D. (2008). *Psicomotricidad e Intervención Educativa*. Madrid: Piramide.

Martín Solbes, V.M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social,* *16*, 149-157. Consultado en:

<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2016/10_martin.pdf>

Merker, B.H., Madison, G.S., y Eckerdal, P. (2009).On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. *Cortex, 45,* 4-17. doi: 10.1016/j. cortex.2008.06.011. Consultado en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19046745>

Patxi del Campo (1997). *La música como proceso humano.* Salamanca: Amarú.

Payne, G. y Rink, J. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. En C. Hart, D. Burt’s y Charlesworth (Eds), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice-birth to age eight* (145-170). NY, Suny Press, Albany.

Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2008). Vestibular influence on auditory metrical interpretation. *Brain and Cognition, 67,* 94-102. Consultado en:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18234407>

Raju, M., Asu, E. y Ross, J. (2010). Comparison of rhythm in musical scores and performances as measured with the Pairwise Variability Index. *Musicae scientiae, 14*(1), 51-71. doi: 10.1177/102986491001400102.

Randel, D. M. (1997). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza.

Repp, B. (2007). Hearing a melody in different ways: Multistability of metrical interpretation, reflected in rate limits of sensorimotor synchronization*. Cognition, 102*(3), 434-454.

Richardson, D. C., Dale, R., y Kirkham, N. Z. (2007). The art of conversation is coordination. *Psychological Science, 18*, 407-413.

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad.* Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, C.R. (1994). *Montaje cinematográfico: arte de movimiento.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sloboda, JA. Wise, KJ. y Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. Neurosciences and music ii: from perception to performance. Annals *of the New York Academy of Sciences,* *1060,* 255-261.

Soriano, E., y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa, 28* (2), 297-312.

Storr, A. (2007). *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el por qué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.

Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science, 10*, 121-125. Consultado en:

 <http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2007_PDF/Shared_intentionality_07.pdf>

Torregrosa, J.R. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. En Torregrosa y Sarabia (Eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social* (217-236)*.* Barcelona: Ed. Hispano Europeo.

Tranche, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de* Pedagogía, 241, 45-47.

Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y Criminologías*. Colex, Madrid.

Vignal, M. (1997). *Diccionario Larousse de la Música.* Barcelona: Larousse.

Vila Merino, E. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(5), 1-12. Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1138Vila.pdf>

Wilson, D. S. y Wilson, E. O. (2007). Rethinking the theoretical foundation of sociobiology. *The Quarterly Review of Biology*, 82,327-348.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Méjico: Pearson Educación.

Zacarés González, J.J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J.M., y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología, 25*(2), 316-329.