



Universitat de València. Facultad de Magisterio

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Coporal
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

**La incorporación de las preferencias musicales de los
estudiantes como aproximación a una educación crítica.**
Análisis de la realidad curricular y desarrollo didáctico

Pablo Marín Liébana

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

Tesis doctoral

Valencia, noviembre 2020

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Dr. Xosé Manuel Souto González



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**LA INCORPORACIÓN DE LAS PREFERENCIAS
MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES COMO
APROXIMACIÓN A UNA EDUCACIÓN CRÍTICA.
ANÁLISIS DE LA REALIDAD CURRICULAR Y
DESARROLLO DIDÁCTICO**

TESIS DOCTORAL

Pablo Marín Liébana

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Dr. Xosé Manuel Souto González

Valencia, noviembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Quisiera aprovechar este espacio para agradecer a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a que esta tesis sea posible. A mi directora Ana María Botella Nicolás, por su confianza, cercanía y profesionalidad, y por haber sido mi principal soporte en este largo proceso. A mi director Xosé Manuel Souto González, por su apoyo incondicional y generosidad, sin los cuales no habría podido disfrutar de las experiencias vividas durante estos últimos 4 años.

A mi familia, por ser el anclaje biográfico en el que este trabajo toma sentido. Especialmente a mis padres, por enseñarme a valorar el esfuerzo y la importancia del estudio, a mi hermana, por ser un modelo de constancia e integridad, a mi abuela, por sus arroces con leche, y a mi abuelo, por contagiarme el insaciable deseo de aprender y su fascinación por la luz de las estrellas.

A María, por ser el pilar a partir del cual exploro el mundo, por acompañarme en mis derivas reflexivas, por haberme enseñado a hacer paellas, por aguantar mis peores momentos y por ser parte de los mejores.

A todas mis amigas y amigos, con quienes no he podido compartir ni la mitad de lo que querría, y lo que yo querría es menos de la mitad de lo merecen. Espero que pronto tengamos más momentos para encontrarnos en terrazas, refugios y montañas.

A la *School of Music* de la *University of Washington*, especialmente a la profesora Patricia Shehan Campbell, por su acogida desinteresada y su tiempo regalado, y por haberme mostrado una forma diferente de hacer investigación y tejer relaciones en torno a ella.

A todas las maestras, maestros y estudiantes que han colaborado en el desarrollo de esta tesis, participando en el cuestionario, facilitándome libros de texto o involucrándose en cada una de las propuestas didácticas. Especialmente a Maca, por abrirme su aula, hacerme sentir como uno más desde el primer día, enseñarme a reflexionar de forma crítica con sus estudiantes y formar un gran equipo.

A todos mis compañeros y compañeras, que durante estos años me han acogido en el departamento y me han tratado como a un igual.

A todas las maestras y maestros que a lo largo de mi vida han ido construyendo a la persona que hoy escribe estas líneas.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de la investigación	14
Figura 2. Modelo tecnológico (Martín Rodríguez, 1997)	30
Figura 3. Modelo humanista (Martín Rodríguez, 1997)	30
Figura 4. Modelo ecológico-comunicativo (Martín Rodríguez, 1997)	30
Figura 5. Aproximaciones a la diversidad cultural (Schippers, 2010)	50
Figura 6. Modelo de aprendizaje y enseñanza de la música en la Educación Musical Culturalmente Receptiva (Butler, Lind y McKoy, 2007)	52
Figura 7. Modelo de justicia social aplicado a la educación (C. E. North, 2006).....	55
Figura 8. Evolución del número de publicaciones (currículum oficial).....	82
Figura 9. Revistas con más trabajos publicados (currículum oficial).....	83
Figura 10. Distribución geográfica (currículum oficial)	83
Figura 11. Categorías de análisis (currículum oficial).....	83
Figura 12. Evolución del número de publicaciones (libros de texto)	96
Figura 13. Revistas con mayor número de publicaciones (libros de texto)	96
Figura 14. Región geográfica (libros de texto).....	97
Figura 15. Ámbito educativo (libros de texto).....	97
Figura 16. Categorías de análisis (libros de texto)	98
Figura 17. Modelo de creencias y prácticas de los docentes (Buehl y Beck, 2015).....	106
Figura 18. Evolución del número de publicaciones (creencias docentes).....	109
Figura 19. Revistas con mayor número de publicaciones (creencias docentes)	109
Figura 20. Región geográfica (creencias docentes)	110
Figura 21. Categorías de análisis (creencias docentes).....	110
Figura 22. Concepto de identidad musical (elaboración propia)	126
Figura 23. Modelo de variables intervinientes en las preferencias musicales (LeBlanc, 1980).....	130
Figura 24. Modelo de retroalimentación recíproca en la respuesta musical (Hargreaves et al., 2010) ..	130
Figura 25. Evolución del número de publicaciones (EMPU).....	139
Figura 26. Revistas con más trabajos publicados (EMPU).....	139
Figura 27. Región geográfica (EMPU)	139
Figura 28. Ámbito educativo (EMPU)	140
Figura 29. Categorías de análisis (EMPU)	140
Figura 30. Cantidad de EC, CO, y CE en los sucesivos cursos de D2014.....	162
Figura 31. Cantidad de EC, CO, y CE en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	162
Figura 32. Proporción de EC con RDR en los sucesivos cursos de D2014.....	163

Figura 33. Proporción de EC con RDR en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	163
Figura 34. Niveles de determinación, semideterminación e indeterminación en los sucesivos cursos de D2014.....	163
Figura 35. Subcategorías determinadas en los sucesivos cursos de D2014	164
Figura 36. Subcategorías indeterminadas en los sucesivos cursos de D2014.....	164
Figura 37. Nivel de determinación, semideterminación e indeterminación en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	165
Figura 38. Subcategorías determinadas en los decretos D1992, D2007 y D2014	165
Figura 39. Subcategorías indeterminadas en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	165
Figura 40. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (I)	166
Figura 41. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (II).....	166
Figura 42. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (I)	167
Figura 43. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (II).....	167
Figura 44. Distribución de las RDR con una DCD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (I)	168
Figura 45. Distribución de las RDR con una DCD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (II)	168
Figura 46. Distribución de las RDR con una DCD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (I)	168
Figura 47. Distribución de las RDR con una DCD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (II).....	169
Figura 48. Distribución de las RDR formales en los sucesivos cursos del decreto D2014	169
Figura 49. Distribución de las RDR formales en los decretos D1992, D2007 y D2014	170
Figura 50. Distribución de las RDR sobre el GEPI en los sucesivos cursos del decreto D2014.....	170
Figura 51. Distribución de las RDR sobre el GEPI en los decretos D1992, D2007 y D2014	170
Figura 52. Distribución de las RDR con DeG en los sucesivos cursos del decreto D2014.....	171
Figura 53. Distribución de las RDR con DeG en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	171
Figura 54. Proporción de EC con RIR en los sucesivos cursos de D2014.....	172
Figura 55. Proporción de EC con RIR en los decretos D1992, D2007 y D2014	172
Figura 56. Distribución de las RIR en los sucesivos cursos del decreto D2014	172
Figura 57. Distribución de las RIR en los decretos D1992, D2007 y D2014	173
Figura 58. Distribución de las RIR relativas a la MA en los sucesivos cursos del decreto D2014.....	173
Figura 59. Distribución de las RIR relativas a la MA en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	173
Figura 60. Distribución de las RIR relativas a la MNA en los sucesivos cursos del decreto D2014.....	174
Figura 61. Distribución de las RIR relativas a la MNA en los decretos D1992, D2007 y D2014.....	174
Figura 62. Distribución de las RIR relativas al AF en los sucesivos cursos del decreto D2014	175
Figura 63. Distribución de las RIR relativas al AF en los decretos D1992, D2007 y D2014	175
Figura 64. Distribución de las RIR relativas al AI en los sucesivos cursos del decreto D2014	175
Figura 65. Distribución de las RIR relativas al AI en los decretos D1992, D2007 y D2014	176

Figura 66. Editoriales más utilizadas	195
Figura 67. Número de piezas en la muestra A.....	199
Figura 68. Número de piezas en Bromera (muestra B).....	199
Figura 69. Número de piezas en Santillana (muestra B).....	200
Figura 70. Períodos y géneros musicales en Bromera	200
Figura 71. Períodos y géneros musicales en Santillana	201
Figura 72. Períodos y géneros musicales en Tàndem-Preludi.....	202
Figura 73. Períodos y géneros musicales en Tàndem-Siringa.....	202
Figura 74. Períodos y géneros musicales en Pearson.....	203
Figura 75. Períodos y géneros musicales en Anaya	204
Figura 76. Períodos y géneros musicales en SM.....	204
Figura 77. Períodos y géneros musicales en Abril-Prodidacta.....	205
Figura 78. Media ponderada de períodos y géneros musicales en todas las editoriales	206
Figura 79. Períodos y géneros musicales en B-1996.....	206
Figura 80. Períodos y géneros musicales en B-2004.....	207
Figura 81. Períodos y géneros musicales en B-2013	207
Figura 82. Evolución de la música antigua en Bromera.....	208
Figura 83. Evolución de la música clásico-romántica en Bromera	208
Figura 84. Evolución de la música contemporánea en Bromera.....	209
Figura 85. Evolución de la música folklórico-tradicional en Bromera	209
Figura 86. Evolución de la música popular urbana en Bromera.....	210
Figura 87. Evolución de la música infantil en Bromera	210
Figura 88. Evolución de los diferentes períodos y géneros musicales en Bromera	211
Figura 89. Períodos y géneros musicales en S-1994.....	212
Figura 90. Períodos y géneros musicales en S-1998.....	212
Figura 91. Períodos y géneros musicales en S-2002.....	213
Figura 92. Períodos y géneros musicales en S-2006.....	213
Figura 93. Períodos y géneros musicales en S-2008.....	214
Figura 94. Períodos y géneros musicales en S-2013.....	214
Figura 95. Evolución de la música antigua en Santillana	215
Figura 96. Evolución de la música clásico-romántica en Santillana	215
Figura 97. Evolución de la música contemporánea en Santillana.....	216
Figura 98. Evolución de la música folklórico-tradicional en Santillana	216
Figura 99. Evolución de la música popular urbana en Santillana.....	217
Figura 100. Evolución de la música infantil y escolar en Santillana	217

Figura 101. Evolución de los diferentes períodos y géneros musicales en Santillana	218
Figura 102. Estilos de música popular urbana en los libros de texto	219
Figura 103. Estilos de música popular urbana preferidos por los estudiantes (Marín-Liévana y Botella, 2020).....	219
Figura 104. Años de actividad de los artistas programados en los libros de texto	220
Figura 105. Años de actividad de los artistas preferidos por los estudiantes (Marín-Liévana y Botella, 2020).....	220
Figura 106. Piezas más representadas.....	221
Figura 107. Distribución de las piezas según el número de veces que aparecen.....	221
Figura 108. Autores más representados.....	222
Figura 109. Distribución de los autores según el número de veces que aparecen	222
Figura 110. Distribución de la nacionalidad en la música antigua.....	223
Figura 111. Distribución de la nacionalidad en la música clásico-romántica.....	223
Figura 112. Distribución de la nacionalidad en la música contemporánea.....	224
Figura 113. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (I).....	224
Figura 114. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (II)	224
Figura 115. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (III).....	224
Figura 116. Distribución de la nacionalidad en la música popular urbana.....	225
Figura 117. Distribución de la nacionalidad en la música infantil y escolar	225
Figura 118. Tipología de actividades	226
Figura 119. Distribución del género de los compositores.....	228
Figura 120. Evolución del género de los compositores en Bromera	229
Figura 121. Evolución del género de los compositores en Santillana.....	229
Figura 122. Distribución del año de nacimiento.....	248
Figura 123. Distribución del sexo	248
Figura 124. Distribución de los años de docencia en la especialidad.....	249
Figura 125. Nivel de formación	250
Figura 126. Pertenencia a una agrupación musical	250
Figura 127. Tipo de agrupación musical	251
Figura 128. Utilización del libro de texto	251
Figura 129. Editoriales más utilizadas	252
Figura 130. Repertorio utilizado	252
Figura 131. Preferencia de repertorio	253
Figura 132. Utilización del libro de texto en la selección del repertorio.....	254
Figura 133. Criterios de apreciación estética (I)	254

Figura 134. Criterios de apreciación estética (II)	255
Figura 135. Criterios a la hora de elegir el repertorio.....	255
Figura 136. Concepto de música	256
Figura 137. Otros conceptos de música.....	256
Figura 138. Objetivos en educación musical	257
Figura 139. Principios del enfoque sociocrítico	258
Figura 140. Distribución de los principios del enfoque sociocrítico.....	258
Figura 141. Aplicaciones del enfoque sociocrítico.....	259
Figura 142. Distribución de las aplicaciones del enfoque sociocrítico.....	259
Figura 143. Dificultades de utilización del enfoque sociocrítico	260
Figura 144. Utilización del enfoque sociocrítico.....	262
Figura 145. Objetivos de la educación musical en docentes con un concepto formalista.....	267
Figura 146. Objetivos de la educación musical en docentes con un concepto culturalista	267
Figura 147. Objetivos de la educación musical en docentes que utilizan el libro de texto.....	272
Figura 148. Objetivos de la educación musical en docentes que no utilizan el libro de texto	272
Figura 149. Objetivos de la educación musical en docentes que utilizan el libro de texto a veces.....	273
Figura 150. Objetivos de la educación musical en docentes que prefieren las grandes obras.....	277
Figura 151. Objetivos de la educación musical en docentes que prefieren las piezas próximas.....	277
Figura 152. Diseño de investigación-acción	291
Figura 153. Plan de acción	293
Figura 154. Distribución del tipo de actividades en el primer ciclo de IA	295
Figura 155. Distribución del tipo de actividades en el segundo ciclo de IA.....	306
Figura 156. Participación en la reflexión sobre el bullying en el grupo G2.1	311
Figura 157. Participación en la reflexión sobre el bullying en el grupo G2.2.....	313
Figura 158. Participación en la reflexión sobre los roles de género en el grupo G2.1.....	314
Figura 159. Participación en la reflexión sobre el racismo en el grupo G2.2	316
Figura 160. Participación en la reflexión sobre los roles de género en el grupo G2.2.....	318
Figura 161. Proporción del número de intervenciones.....	319
Figura 162. Participación según la temática en el grupo G2.1	319
Figura 163. Participación según la temática en el grupo G2.2 (I).....	320
Figura 164. Participación según la temática en el grupo G2.2 (II)	320
Figura 165. Distribución del género en las intervenciones del grupo G2.1.....	320
Figura 166. Distribución del género en las intervenciones del grupo G2.2.....	320
Figura 167. Ítem 1. ¿Qué has aprendido durante este trimestre?.....	321
Figura 168. Ítem 2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?	322

Figura 169. Ítem 3. ¿Qué cosas cambiarías para otros años?	323
Figura 170. Ítem 4. ¿Te ha gustado elegir el repertorio/tocar las canciones/reflexionar/las exposiciones de tus compañeros/tus exposiciones?	324
Figura 171. Valoración de la elección del repertorio	325
Figura 172. Valoración de la práctica instrumental.....	325
Figura 173. Valoración de las exposiciones.....	325
Figura 174. Valoración de las reflexiones	325
Figura 175. Valoración de la elección del repertorio	325
Figura 176. Justificación de la valoración de la práctica instrumental.....	326
Figura 177. Justificación de la valoración de las reflexiones	327
Figura 178. Justificación de la valoración de la elección del repertorio	328

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Paradigmas científicos.....	25
Tabla 2. Teorías curriculares	27
Tabla 3. Modelos didácticos.....	32
Tabla 4. Modelos didácticos aplicados a la educación musical I (Jorquera, 2010b).....	33
Tabla 5. Modelos didácticos aplicados a la educación musical II (Aróstegui, 2014).....	34
Tabla 6. Tipos de enfoque educativo.....	35
Tabla 7. Comparación entre educación bancaria y liberadora.....	43
Tabla 8. Niveles de reforma del currículum multicultural (Banks, 1988).....	48
Tabla 9. Características de la Educación Culturalmente Receptiva (Gay, 2000).....	49
Tabla 10. Tipos de currículum de Educación Musical Multicultural (D. J. Elliott, 1989, 1990).....	50
Tabla 11. Secuencia de trabajo de la Pedagogía de las Músicas del Mundo (Campbell, 2016, 2018).....	51
Tabla 12. Principios de la Educación para la Justicia Social en el ámbito escolar (Carlisle et al., 2006)..	55
Tabla 13. Niveles de realización curricular (J. L. Brown, 2004; Cuban, 1992, 1993; Glatthorn et al., 2016; Jackson, 1992; P. B. Joseph, 2011; Mullen, 2007; Schubert, 2008; Venezky, 1992).....	78
Tabla 14. Objetivo 1.....	156
Tabla 15. Unidades de muestreo.....	157
Tabla 16. Categorías de análisis de las RDR.....	159
Tabla 17. Categorías de análisis de las RIR.....	160
Tabla 18. Formas de ponderación	161
Tabla 19. Dimensión cultural en D2014 (bloque de escucha).....	177
Tabla 20. Dimensión cultural en D2014 (bloque de música, movimiento y danza)	178
Tabla 21. Dimensión cultural en D1992	179
Tabla 22. Dimensión cultural en D2007.....	181
Tabla 23. Repertorio académico en D2014	182
Tabla 24. Instrumentos en D2014	183
Tabla 25. Dispositivos electrónicos y digitales en D2014.....	184
Tabla 26. Objetivo 2.....	194
Tabla 27. Muestra A	196
Tabla 28. Muestra B.....	197
Tabla 29. Variables de análisis	198
Tabla 30. Relación entre el repertorio y el tipo de actividad propuesta	227
Tabla 31. Objetivo 3.....	236
Tabla 32. Averiguar qué tipo de repertorio utilizan los docentes	237

Tabla 33. Relacionar la selección del repertorio con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical.....	238
Tabla 34. Relacionar el tipo de repertorio que utilizan con su prioridad de objetivos para la educación musical.....	238
Tabla 35. Relacionar el tipo de repertorio que utilizan con el uso que realizan del libro de texto	239
Tabla 36. Estudiar el grado de afinidad con los principios y aplicaciones que se plantean desde el enfoque sociocrítico	239
Tabla 37. Averiguar si lo implementan en sus aulas y de qué manera lo hacen	239
Tabla 38. Datos demográficos	240
Tabla 39. Distribución de la muestra por comarcas.....	244
Tabla 40. Naturaleza, muestra y datos ausentes de las variables	245
Tabla 41. Interpretación de los coeficientes de correlación	247
Tabla 42. Citas de concepto de música	257
Tabla 43. Dificultades de utilización del enfoque sociocrítico	260
Tabla 44. Citas de utilización del enfoque sociocrítico	262
Tabla 45. Relación entre el concepto de música (v.27) y la preferencia de repertorio (v.17).....	264
Tabla 46. Relación entre el concepto de música (v.27) y el porcentaje de uso de cada tipo de repertorio (vv.9-15).....	264
Tabla 47. Relación entre el concepto de música (v.27) y los criterios de apreciación estética (vv.22-25)....	265
Tabla 48. Relación entre el concepto de música (v.27) y los objetivos de la educación musical (vv.28-33)	266
Tabla 49. Relación entre el concepto de música (v.27) y la utilización del libro de texto (v.7)	267
Tabla 50. Relación entre el concepto de música (v.27) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico en educación musical (vv.34-40)	268
Tabla 51. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los años de nacimiento y docencia en la especialidad (vv.1 y 3)	269
Tabla 52. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y el porcentaje de uso de cada tipo de repertorio (vv.9-15).....	269
Tabla 53. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y la preferencia por un tipo de repertorio (v.17).....	270
Tabla 54. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los criterios de apreciación estética (vv. 22-25)	271
Tabla 55. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los objetivos en educación musical (vv.28-33).....	272
Tabla 56. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico (vv.34-40).....	273
Tabla 57. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y las variables <i>nacimiento</i> y <i>años de docencia</i> (vv.1 y 3)	274

Tabla 58. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los repertorios utilizados (vv.9-15).....	275
Tabla 59. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los criterios de apreciación estética (vv.22-25).....	276
Tabla 60. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los objetivos en educación musical (vv.28-33).....	276
Tabla 61. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico (vv.34-40).....	278
Tabla 62. Relación entre la pertenencia a una agrupación (v.5) y las variables relativas al año de nacimiento y los años de docencia en la especialidad (vv.1 y 3).....	278
Tabla 63. Relación entre la utilización del enfoque sociocrítico y el resto de variables	279
Tabla 64. Relación entre las variables cuantitativas	280
Tabla 65. Perfiles docentes.....	284
Tabla 66. Objetivo 4.....	288
Tabla 67. Muestra	290
Tabla 68. Elementos de análisis	291
Tabla 69. Distribución de las sesiones	294
Tabla 70. Artistas preferidos	296
Tabla 71. Canciones preferidas.....	296
Tabla 72. G1.1. Sobre los <i>dreamers</i>	297
Tabla 73. G1.2. Sobre la filantropía y la experiencia migratoria.....	298
Tabla 74. G1.2. Sobre la imagen de la mujer.....	298
Tabla 75. G1.2. Sobre la relatividad de la belleza.....	299
Tabla 76. G1.1. Sobre la contradicción entre el juicio y el consumo	300
Tabla 77. G1.1. Sobre la monetización de las visualizaciones.....	301
Tabla 78. G1.2. Sobre la imagen de la mujer.....	301
Tabla 79. G2.1. Distribución de sesiones.....	305
Tabla 80. G2.2. Distribución de sesiones.....	305
Tabla 81. G2.1. Artistas preferidos.....	306
Tabla 82. G2.1. Canciones preferidas.....	307
Tabla 83. G2.2. Artistas preferidos.....	307
Tabla 84. G2.2. Canciones preferidas.....	307
Tabla 85. G2.2. Sobre las dificultades de utilizar las preferencias musicales de los estudiantes.....	308
Tabla 86. G2.1. Sobre la democracia	309
Tabla 87. G2.1. Sobre la muerte.....	310
Tabla 88. G2.1. Sobre cómo reaccionar frente al bullying.....	311
Tabla 89. G2.2. Sobre el apoyo a los compañeros.....	312

Tabla 90. G2.1. Sobre los roles de género	313
Tabla 91. G2.2. Sobre el racismo.....	315
Tabla 92. G2.2. Sobre la imagen de la mujer	317
Tabla 93. G2.2. Sobre los roles de género	318
Tabla 94. Ejemplos de los aprendizajes manifestados.....	322
Tabla 95. Ejemplos de actividades más valoradas por los estudiantes.....	323
Tabla 96. Ejemplos de cambios propuestos por los estudiantes	324
Tabla 97. Ejemplos de valoración de la elección del repertorio	326
Tabla 98. Ejemplos de valoración de la práctica instrumental	327
Tabla 99. Ejemplos de valoración de las reflexiones	328
Tabla 100. Ejemplos de valoración de las exposiciones.....	329
Tabla 101. Ejemplos de valoración de las exposiciones propias.....	329

ABREVIATURAS

AF	Aprendizaje Formal
AI	Aprendizaje informal
CO	Contenidos
CE	Criterios de evaluación
DCD	Dimensión cultural determinada
DCI	Dimensión cultural indeterminada
DeG	Denominación genérica
DiG	Diversidad en general
EC	Elementos curriculares
ECR	Educación Culturalmente Receptiva
EJS	Educación para la Justicia Social
EMCR	Educación Musical Culturalmente Receptiva
EMJS	Educación Musical para la Justicia Social
EMM	Educación Musical Multicultural
EMPU	Educación Musical Popular Urbana
EM	Educación Multicultural
GEPD	Género, estilo o período determinado
GEPI	Género, estilo o período indeterminado
IA	Investigación-acción
IEM	Identidades en la música
MA	Música académica
MEI	Música en las identidades
MNA	Música no académica
MPU	Música popular urbana
MRP	Movimientos de Renovación Pedagógica
PCEM	Pedagogía Crítica para la Educación Musical
RDR	Referencias directas al repertorio
RIR	Referencias indirectas al repertorio
RR	Referencias al repertorio

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1. Justificación del tema.....	1
2. Contextualización.....	6
3. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	7
II. MARCO METODOLÓGICO.....	11
1. Los métodos mixtos: evolución histórica hasta la perspectiva dialéctica.....	11
2. Diseño de la investigación.....	14
2.1. Revisión bibliográfica: narrativa y sistemática.....	14
2.2. Análisis de contenidos.....	15
2.3. Cuestionario.....	16
2.4. Entrevista.....	17
2.5. Investigación-acción.....	18
III. MARCO TEÓRICO.....	21
1. Hacia una comprensión histórico-conceptual de la educación musical crítica.....	21
1.1. Paradigmas científicos, teorías curriculares y modelos didácticos.....	22
1.2. La pedagogía crítica, una realidad poliédrica.....	36
1.3. Otras tradiciones críticas en educación musical.....	47
1.4. Síntesis.....	57
2. Aportaciones musicológicas: la nueva musicología, la música como cultura y la clasificación del repertorio.....	59
2.1. El paradigma de la música autónoma.....	60
2.2. La música como cultura: folklorismo, musicología comparada y etnomusicología.....	65
2.3. Categorización de las manifestaciones musicales: períodos y estilos.....	72
2.4. Síntesis.....	75
3. Los niveles curriculares de la educación musical.....	77
3.1. Legislación educativa: la dimensión político-institucional.....	78
3.2. Libros de texto: el papel mediacional de la tecnología.....	92
3.3. Docentes: las creencias como guías para la práctica.....	105
3.4. Preferencias e identidades musicales de los estudiantes.....	119
IV. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM PRESCRITO.....	156
1. Método.....	156
1.1. Unidades de muestreo y de registro.....	157

1.2. Categorías de análisis	158
1.3. Técnicas de análisis de datos	161
2. Resultados.....	161
2.1. Cantidad de elementos curriculares, contenidos y criterios de evaluación	162
2.2. Análisis cuantitativo de las referencias directas al repertorio	162
2.3. Análisis cuantitativo de las referencias indirectas al repertorio	171
2.4. Análisis cualitativo de las referencias directas e indirectas al repertorio.....	176
3. Discusión	185
V. ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES	194
1. Método.....	194
1.1. Unidades de muestreo y de registro.....	195
1.2. Variables de análisis	197
1.3. Técnicas de análisis de datos	198
2. Resultados.....	198
2.1. Cantidad de piezas musicales.....	199
2.2. Períodos y géneros musicales en la actualidad	200
2.3. Evolución de los períodos y géneros musicales.....	206
2.5. Repertorio canónico	220
2.6. Nacionalidad	222
2.7. Tipología de actividades.....	226
2.8. Distribución del género de los compositores en la actualidad	228
2.9. Evolución de la distribución del género de los compositores	228
3. Discusión	229
VI. ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES	236
1. Método.....	237
1.2. Diseño del instrumento	237
1.2. Validación.....	241
1.3. Aplicación.....	242
1.4. Población y muestra	243
1.5. Técnicas de análisis de datos	244
2. Resultados.....	247
2.1. Análisis univariante	247
2.2. Análisis bivariante.....	263
3. Discusión	280

VII. INCORPORACIÓN DE LAS PREFERENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO	288
1. Método	289
1.1. Equipo de investigación acción (IA)	289
1.2. Muestra	289
1.3. Diseño	290
1.4. Elementos de análisis	291
1.5. Técnicas de recogida y análisis de la información	292
2. Análisis del proceso	292
2.1. Primer ciclo de IA	292
2.2. Segundo ciclo de IA	303
3. Discusión	332
VIII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, RECOMENDACIONES Y PROSPECTIVA	340
1. Conclusiones	341
1.1. Pregunta de investigación 1	341
1.2. Pregunta de investigación 2	360
2. Limitaciones	369
2.1. Metodológicas	370
2.2. Del investigador	376
3. Recomendaciones	377
4. Prospectiva	380
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	383
X. ANEXOS	I
Anexo 1. Cuestionario sobre creencias y prácticas docentes	II
Anexo 2. Materiales didácticos elaborados para el proceso de investigación-acción	IX
2.1. Partituras	IX
2.2. Guías para la investigación-exposición	XV
Anexo 3. Cuestionario de evaluación para los estudiantes	XIX
Anexo 4. Transcripciones de las exposiciones y reflexiones	XXI
4.1. Primer ciclo de investigación-acción	XXI
4.2. Segundo ciclo de investigación-acción	XLI
Anexo 5. Entrevistas de evaluación	LXX
5.1. Primer ciclo de investigación-acción	LXX
5.1. Segundo ciclo de investigación-acción	LXXVII

I

Planteamiento del problema

En este primer capítulo, se expone el planteamiento y la justificación del problema de investigación abordado en esta tesis, señalando su relevancia e interés social. Además, se acota dentro de un contexto educativo y geográfico específico y se detallan las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis en torno a los cuales se articula su desarrollo.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

A lo largo de la historia, una de las principales funciones que se han proyectado sobre los distintos sistemas de educación formal ha sido la de promover un tipo de sociedad acorde con los principios y valores del momento (Dewey, 1995). Así, mientras que en la Antigua Grecia el Estado garantizaba una educación práctica y moral para élites gobernantes y hombres libres, pero no así para mujeres y esclavos, puesto que no eran considerados ciudadanos con derechos políticos (Alonso, 2012), en el siglo XVI Luis Vives defendió una educación universal e igualadora acorde con el espíritu humanista de la época (I. Gutiérrez, 2002). Del mismo modo, en un contexto más cercano, si bien la Constitución española de 1931 proclamaba una escuela única, universal, gratuita y obligatoria en la enseñanza primaria, con libertad de cátedra y de carácter laico, como reflejo del espíritu republicano (Moratalla y Díaz, 2008), la posterior dictadura priorizaba una instrucción patriótica, religiosa, disciplinaria y reproductora de un papel social de la mujer enfocado a la denominada industria doméstica (Del Pozo y Rabaza, 2013). Actualmente, en la restaurada democracia, la Constitución española de 1978 establece que el sistema educativo tiene “por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios demo-

cráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art. 27). Dichos principios, si bien son complejos y múltiples, pueden sintetizarse en la igualdad intrínseca y autonomía moral de los individuos, la implementación de políticas distributivas y de reconocimiento, y la participación activa de una ciudadanía crítica y con un juicio propio que sea capaz de controlar la agenda pública (Dahl, 1982, 1992; Fraser y Honneth, 2006; J. Gimeno, 2003; Gutmann, 2008; Ramírez, 2013; Subirats, 2012).

En consecuencia, un sistema educativo acorde con estos principios tendrá que promover la creación de experiencias de participación democrática, reconocer las identidades de los miembros que conforman las diferentes comunidades educativas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico sobre la propia contemporaneidad. En esta línea, la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa establece que “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar a personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (p. 97858) y que el sistema educativo se basa en “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (p. 97866). Igualmente, señala que la educación tiene como fin “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable” (p. 97866), lo que implica un cambio metodológico en el que “la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la mecánica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 97866).

Este enfoque de la política educativa española es consistente a lo largo de las tres reformas que se han implementado durante el actual período democrático. Por ejemplo, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, formulaba el propósito democrático del sistema educativo en los siguientes términos:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. (p. 28927)

De igual modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señalaba que el sistema educativo debe “proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática” (p. 17160), para lo que es necesario una autonomía de los centros que garantice “una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales” (p. 17161). En definitiva, concebía la educación como el medio de “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la

solidaridad y evitar la discriminación (...) [y favorecer] el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica” (p. 17158).

Además, estas formas de entender la función democrática de la educación se alinean con diversas recomendaciones realizadas por organismos internacionales. Por ejemplo, en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2015) se indica que la educación debe estar basada en los principios de los derechos humanos, la ciudadanía mundial, la diversidad cultural y la igualdad de género. Por su parte, la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía y la Educación en Derechos Humanos (2010) señala que, además de conocimientos, competencias y actitudes, es necesario ofrecer a los estudiantes “medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en sociedad” (p. 6), por lo que las escuelas deberían “reflejar y promover los valores de los derechos humanos y fomentar la capacitación y la participación activa de los estudiantes” (p.10).

De forma más específica, la UNESCO celebró en 2010 la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística con el objetivo de señalar su importancia para el conjunto de la comunidad internacional. Uno de los resultados más significativos fue la redacción de La Agenda de Seúl, cuyo tercer objetivo establece que la educación artística debe contribuir a solucionar los actuales problemas sociales y culturales. Para ello, su desarrollo enumera una serie de líneas educativas como la reflexión crítica sobre las tecnologías de la comunicación; el fortalecimiento de la participación de los estudiantes y el reconocimiento de sus contextos específicos; la conexión con problemáticas contemporáneas como el medio ambiente, las migraciones y el desarrollo sostenible; y el fomento de una ciudadanía mundial en un marco democrático y multicultural.

Por todo lo dicho, participación, reconocimiento y pensamiento crítico pueden establecerse como tres de las principales coordenadas de una educación democrática. Con respecto a la primera, esta se refiere a las posibilidades de los ciudadanos para actuar e influir en la esfera política, compartiendo su opinión e iniciando procesos de cambio en las condiciones materiales de vida (García-Espín et al., 2017). En el ámbito educativo, su aprendizaje se adquiere a través de la práctica y la vivencia de situaciones reales, y no solo mediante la abstracción teórica (J. Gimeno, 2003; Hart, 1993; Osoro y Castro, 2017). Así, los niños y las niñas deben participar en los contextos en los que realizan sus actividades habituales (Tonucci, 2009), entre los que se encuentra la escuela (Beane y Apple, 2005; Lansdown, 2001; M. Martínez, 2011; Osoro y Castro, 2017; M. Á. Santos, 1996). En este sentido, aunque la participación escolar se circunscribe habitualmente a los órganos de gobierno, esta no se agota en ellos y debe extenderse también a otros espacios como las aulas, donde convergen diversas preocupaciones, aspiraciones e intereses (Beane y Apple, 2005), y donde los estudiantes pueden participar en la negociación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación (M. Á. Santos, 2015). En definitiva, se trata de construir un modelo pedagógico “en el que los escolares aprendan a construir y construyan con criterio propio su modelo de vida feliz, aprendiendo al mismo tiempo a contribuir a un modo de vida en comunidad justo y democrático” (M. Martínez, 2011, p. 63). Esto es apoyado por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuyo artículo 12 establece que la opinión que los niños y las niñas tengan sobre aquellos aspectos que les afectan deberá poder ser expresada y deberá ser tenida en cuenta. Además, dicho artículo es ampliado en la Observación General

nº12 en términos de participación y diálogo entre menores y adultos sobre la base del respeto mutuo (Crowley y Vargas, 2009).

Este acto de participación en la construcción curricular encuentra otra de sus fundamentaciones en el cuestionamiento de las relaciones entre saber y poder que desarrolla Foucault (Honneth, 2009; Morey, 2014), las cuales se operativizan a partir de las posibilidades discursivas condicionadas por la estructura epistémica de cada contexto (Foucault, 1978), las técnicas de disciplinamiento de instituciones como la escuela (Foucault, 1976), y el ejercicio de un poder que, lejos de la represión con la que se le suele analizar, produce formas de saber con las que se autolegitima (Foucault, 1980). En su aplicación educativa, la descentralización del discurso de la verdad, el cual pertenece a los actores que dominan el sistema de enseñanza, sean estos legisladores, editores o docentes (Ovejero y Pastor, 2001; T. Rodríguez, 1995), implica la inversión de la verticalidad y la complicidad de los estudiantes en los procesos de toma de decisión (Esteban, 2015). Esto también encuentra ecos en las tesis de Habermas (Huttunen y Murphy, 2012), quien propone la autorreflexión dialógica a través de un acto comunicación libre de coacción como el camino a través del cual los individuos pueden construir una identidad emancipada (Habermas, 1982). En síntesis, abrir el espacio de la participación a los estudiantes consiste en reconocer que el saber es una construcción social en la que toman partido diversos intereses, valores y sesgos, y en hacerlos partícipes en su proceso de construcción, de forma que estos pasen de ser consumidores pasivos de conocimiento a fabricantes activos de significado (Beane y Apple, 2005).

En segundo lugar, el concepto de reconocimiento, de raíces hegelianas, consiste en la validación del saber, las experiencias, los marcos de referencia y las formas de actuación de cada individuo (Gay, 2000). En el plano cultural, este toma la forma de reconocimiento de las distintas identidades, contribuyendo así a su desarrollo (Huttunen y Murphy, 2012). En este sentido, Honneth (1997) sostiene que la identidad lograda de los sujetos está ligada a sucesivos momentos de comunicación intersubjetiva en los que sus pretensiones de autonomía no confirmadas hasta entonces son reconocidas, confirmándose como personas emancipadas en un modo cada vez más elevado. Del mismo modo, el paradigma del reconocimiento implica que la aceptación de la diferencia no conlleve la asimilación de las normas culturales dominantes y se enfrenta a cuestiones como el juicio en base a patrones culturales ajenos, la invisibilización, el menosprecio, y la subordinación de estatus que sufren algunas construcciones sidentitarias (Fraser, 2006).

En su aplicación educativa, el reconocimiento de los estudiantes debe ser el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, un ejercicio anticipatorio que implica conocer y valorar sus trasfondos culturales y hacerles ver que sus palabras cuentan (F. J. Hernández et al., 2017). Esta idea, que ha sido desarrollada durante las dos últimas décadas como una evolución de la educación multicultural (Walter, 2018), propone el reconocimiento e incorporación en el currículum de las identidades de los estudiantes, transformando en contenidos educativos algunos elementos pertenecientes a sus formas de vida, utilizando una diversidad metodológica que se adapte a los distintos estilos de aprendizaje, y tendiendo puentes entre las experiencias vividas fuera de la escuela y las actividades que habitualmente tienen lugar dentro de estas (Gay, 2000; Lind y McKoy, 2016). Algo similar sucede con el movimiento por el reconocimiento de la *voz del alumnado* en el diseño, gestión o evaluación de la vida escolar (Spruce, 2015; Susinos, 2012),

donde sus propuestas educativas convergen con las relativas a la participación en la escuela.

En tercer lugar, el desarrollo del pensamiento crítico se plantea habitualmente desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, un enfoque dominante de corte psicologicista centrado en el desarrollo individual de destrezas cognitivas relacionadas con el análisis, la interpretación, la evaluación o la inferencia y, por el otro, una aproximación cívica y ética orientada a nociones como el bien común y el espacio público, el desarrollo de actitudes inconformistas con el *statu quo*, la detección de situaciones sociales de opresión y el desarrollo de estrategias emancipadoras (L. F. Santos, 2020). En este sentido, mientras que la primera está relacionada con la defensa de una opinión propia, la resolución de problemas, el pensamiento reflexivo y la capacidad de ver desde múltiples perspectiva la complejidad de un mismo fenómeno, la segunda implica el cuestionamiento de lo que se asume como cierto y el desvelamiento de la ideología y el poder que atraviesa el conocimiento (Indrasiene et al., 2019). Es precisamente el desarrollo de un pensamiento crítico con una dimensión social el que mejor se ajusta a las demandas de una educación democrática, ya que busca identificar y señalar las condiciones de dominación o coacción que limitan las posibilidades emancipatorias de los seres humanos, es decir, las capacidades que les permiten autodirigirse y autoconcebirse a partir de un ejercicio de libertad que responda a sus propios intereses, pulsiones y deseos (Honneth, 2009). No obstante, si bien un enfoque exclusivamente cognitivo podría conducir a la construcción de sujetos intelectualmente brillantes pero potencialmente egocéntricos y pasivos ante las injusticias, uno exclusivamente social podría dar lugar a un activismo injustificado y desinformado, por lo que es necesario utilizar un enfoque que integre ambas posturas (L. F. Santos, 2020).

Desde el punto de vista educativo, el pensamiento crítico se puede fomentar a través de la motivación y la participación de los estudiantes en actividades interactivas (Lorencová et al., 2019). Tal y como se ha comprobado, las estrategias didácticas que mejor fomentan el pensamiento crítico son aquellas que ofrecen oportunidades para dialogar y debatir en torno a situaciones reales y contextualizadas (Abrami et al., 2015; Llamas y Gorbe, 2014; Lorencová et al., 2019; T. J. Martin et al., 2020), así como aquellas en las que intervienen procesos de investigación en los que tienen que buscar, contrastar y sintetizar información, o en las que se plantean preguntas que suponen algún tipo de reto y en las que se deban realizar predicciones, buscar incoherencias discursivas o identificar la información que apoya una determinada idea (Pithers y Soden, 2010; Topo, 2014). En su dimensión específicamente cívica y ética, los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico en la medida en que son capaces de reflexionar en torno a las problemáticas sociales relevantes de su propia contemporaneidad y que afectan a sus vidas (Beane y Apple, 2005; Francisco José García, 2010; Woodward, 2017). Este es uno de los elementos centrales de la pedagogía de Freire (2012), quien propone la problematización de la realidad a través del diálogo y la inserción crítica en ella para poder transformarla.

En síntesis, una educación democrática debería tomar como coordinadas la participación de los estudiantes en la construcción curricular y la vida escolar, el reconocimiento de sus identidades culturales y su incorporación en el aula como parte de los contenidos, estrategias y criterios de evaluación, y el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita analizar e interpretar la realidad social en la que se encuentran inmersos. Estas líneas de acción encuentran un encuadre teórico apropiado en los presupuestos normativos de los enfoques educativos críticos

(Carr y Kemmis, 1988; P. Freire, 2012; Giroux, 2000, 2008; Kincheloe, 2008; McLaren, 2000, 2015a), así como en la teoría crítica de la sociedad en la que se fundamentan, preocupada por cuestiones como el poder, la emancipación y la construcción del conocimiento (Foucault, 1976, 1980; Habermas, 1982; Honneth, 2009; Horkheimer y Adorno, 2003). Este es el punto de partida de esta tesis, cuyo fin último es la contribución al desarrollo de una educación musical crítica que favorezca la participación, reconozca la diversidad y fomente el pensamiento crítico. Para ello, se estudian las posibilidades y dificultades didácticas de una metodología de trabajo que incorpora en el currículum las preferencias musicales de los estudiantes, en tanto que conformadoras de sus identidades, y las utiliza como motor para desarrollar actividades de investigación, reflexión y debate sobre algunas problemáticas socialmente relevantes como la inmigración, la imagen de la mujer, los roles de género, el acoso escolar, el racismo o la lógica de la industria musical globalizada. Además, en una primera fase, se analiza el repertorio prescrito en la legislación educativa, programado en los libros de texto y utilizado por los docentes, con el objetivo de conocer su configuración actual y el lugar que ocupan las preferencias musicales de los estudiantes en esos tres niveles curriculares. A partir de ambos enfoques, uno analítico sobre la realidad educativa y otro de construcción metodológica, se pretende tomar conciencia de las estructuras que condicionan un espacio privilegiado de reconocimiento identitario y participación como es el repertorio musical, así como desarrollar un conjunto de estrategias docentes que permitan reconfigurarlo desde la lógica de una educación democrática como la que aquí se plantea.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta tesis se contextualiza en el marco del área de música, dentro de la asignatura de educación artística, en los cursos de 5º y 6º de educación primaria en la provincia de Valencia. Por un lado, si bien las propuestas relativas a la utilización crítica de las preferencias musicales suelen circunscribirse al ámbito de la educación secundaria debido a cuestiones relativas a la madurez del alumnado, como se explicará más adelante, los estudiantes de los últimos niveles de educación primaria ya han entrado en la primera fase de la adolescencia y la música que escuchan comienza a ejercer una importante función en la definición de sus identidades y representaciones del mundo que les rodea. Por tanto, esta tesis sitúa su foco de interés en esta última fase de la etapa de educación primaria, por constituir un escenario diferenciado dentro de la misma en el que los cambios evolutivos experimentados por el alumnado posibilitan un ejercicio de autorreflexión dialógica y el inicio de un acompañamiento educativo en la transición de la niñez a la adolescencia que les ayude a construir su lugar en un espacio social globalizado. Por otro lado, la selección de la provincia de Valencia, que corresponde principalmente a la fase de análisis de la realidad curricular, se debe a la convergencia entre las posibilidades de acceso a la muestra y el carácter situacionista que exige una investigación dirigida a la transformación de la práctica docente y el análisis interpretativo del reconocimiento de las identidades de los estudiantes en un marco sociocultural concreto.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Las preguntas de investigación y los objetivos son elementos cuya función es plantear inicialmente el problema que se quiere abordar y vertebrar el proceso de investigación posterior (R. Hernández et al., 2014). Sin embargo, su proximidad conceptual da lugar a una falta de consenso en su uso diferenciado, de forma que hay autores que los presentan como equivalentes, pero con distinto esquema sintáctico (Domínguez, 2015; Garrocho y Amaury, 2012; R. Hernández et al., 2014). De igual modo, algunos sostienen que los objetivos formulan el problema general del estudio (Henríquez y Zepeda, 2003), del que surgen las preguntas de investigación, mientras que otros realizan el planteamiento contrario (Arguedas-Arguedas, 2009; C. A. Ramos, 2016). Reconociendo su arbitrariedad, aquí se opta por esta última opción, considerando a las preguntas de investigación como síntesis de la incertidumbre inicial y a los objetivos como concreciones medibles y observables de las mismas.

Las preguntas de investigación, que deben ser factibles, interesantes, novedosas, precisas, éticas y relevantes (Arguedas-Arguedas, 2009; Garrocho y Amaury, 2012), presentan diferentes características en función de la naturaleza metodológica (C. A. Ramos, 2016). Es decir, en el contexto de una investigación cuantitativa, estas son específicas y direccionadas, y mencionan la medición o manipulación de algún fenómeno. Sin embargo, en una de corte cualitativo deben ser lo suficientemente flexibles y abiertas como para que los significados sobre la realidad sean el resultado del interaccionismo simbólico de los sujetos implicados en el estudio. En este sentido, esta tesis se articula en base a dos preguntas de investigación, cada una de ellas perteneciente a uno de esos grupos. En primer lugar, una de tipo cuantitativo que pretende conocer cuál es el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en la legislación educativa, los manuales escolares y las prácticas docentes. Además, de modo complementario, esta se expande al estudiar también cuál es el repertorio utilizado en esos tres niveles curriculares, cuál ha sido su evolución en los dos primeros niveles durante el período democrático español actual, y si existe alguna relación entre el tercero y las creencias que tienen los docentes sobre la música y la educación musical. En segundo lugar, una de tipo cualitativo que pretende explorar cuáles son las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque educativo crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares.

Como se ha planteado en el punto anterior, el contexto en el que se desarrolla este proyecto de investigación es el área de música de la asignatura de educación artística durante los dos últimos cursos de la etapa de educación primaria en la provincia de Valencia. Por tanto, se entiende que todos los estudiantes, docentes, materiales y documentos estudiados en los tres primeros objetivos pertenecen al mismo. En este sentido, las preguntas de investigación se operativizan a través de los siguientes objetivos principales y secundarios:

Objetivo 1. Conocer el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en la legislación educativa actual, y su evolución a través de las reformas educativas con desarrollo curricular realizadas durante el período democrático vigente.

1.1. Realizar una revisión sistemática sobre el currículum escrito en educación musical primaria.

1.2. Analizar el repertorio prescrito en los tres decretos autonómicos que desarrollan el currículum básico durante el período democrático actual.

1.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los mismos.

Objetivo 2. Conocer el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en los manuales escolares más utilizados y su evolución a lo largo del período democrático actual.

2.1. Realizar una revisión sistemática sobre el análisis de los manuales escolares en educación musical.

2.2. Analizar el repertorio programado en los manuales escolares más utilizados.

2.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los mismos.

Objetivo 3. Conocer el grado en el que los docentes utilizan las preferencias musicales de los estudiantes, y su relación con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical.

3.1. Realizar una revisión sistemática sobre las creencias de los docentes de educación musical primaria.

3.2. Averiguar qué tipo de repertorio utilizan los docentes.

3.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en las prácticas de los docentes.

3.4. Relacionar la selección del repertorio con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical.

3.5. Conocer la valoración que realizan del enfoque crítico, así como su grado de utilización.

Objetivo 4. Explorar cuáles son las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque educativo crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares.

4.1. Realizar una revisión sistemática sobre la utilización educativa de la música popular urbana.

4.2. Evaluar algunas posibilidades didácticas relativas a la motivación, participación y reflexión de los estudiantes, o su capacidad de desarrollar un pensamiento crítico con contenido ético.

4.3. Evaluar algunas dificultades didácticas como la aparición de conflictos en la selección del repertorio, la falta de madurez en los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad, o el rechazo de la propuesta por diferentes partes de la comunidad educativa.

4.4. Evaluar el grado de satisfacción de la maestra y el impacto de esta investigación en la transformación de sus prácticas educativas.

En cuanto a las hipótesis, en tanto que respuestas apriorísticas a las preguntas de investigación, también requieren un tratamiento diferenciado en función de su naturaleza. Así, mientras que los procesos cuantitativos experimentales e hipotético-deductivos sí que precisan hipótesis que puedan ser comprobadas, contrastadas o demostradas, estas no son estrictamente necesarias en las investigación cualitativas (Cisterna, 2005; Creswell, 2014; Izcara, 2014; Ruiz, 2012). El caso más extremo es el de la teoría fundamentada, la cual no genera hipótesis de partida, sino que construye el conocimiento de forma inductiva a partir de los datos empíricos (Barredo, 2013; Escalante, 2011). Sin embargo, si bien es cierto que el concepto de hipótesis hereda una carga semántica que no presenta un fácil encaje en los procedimientos interpretativos, todo estudio parte de una respuesta o juicio previo sobre las preguntas de investigación (Castro, 2002; Izcara, 2014). Estos apriorismos cualitativos pueden poseer una menor concreción, utilizar categorías conceptuales amplias y adoptar nomenclaturas como premisas, supuestos, ejes temáticos, o claves para la interpretación (Castro, 2002; Cisterna, 2005; Ruiz, 2012). A partir de esto, y tras una primera aproximación a la construcción del marco teórico, las hipótesis correspondientes a la primera pregunta de investigación y sus derivadas son las siguientes:

1. Las preferencias musicales de los estudiantes están poco representadas en la legislación educativa, los manuales escolares y las prácticas docentes.
2. El repertorio que se utiliza en esos tres niveles curriculares está formado principalmente por música clásico-romántica y folklórico-tradicional.
3. Tanto la legislación educativa como los manuales escolares han evolucionado durante el actual período democrático hacia un mayor grado de representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes.
4. La utilización que realizan los docentes del repertorio está relacionada con sus creencias sobre la música y la educación musical.

Por otra parte, en cuanto a la segunda pregunta de investigación, se parte de la idea de que la incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como parte del currículum impartido aumentará su motivación y participación, y les permitirá aprender procedimientos de-

mocráticos a la hora de realizar la selección del repertorio. Asimismo, se cree que la fuerte conexión que tiene dicha música con su contemporaneidad favorecerá la realización de reflexiones y debates sobre la relación entre la música y cuestiones socialmente relevantes, lo que contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico y al trabajo interdisciplinar. De igual forma, se prevé que puedan surgir algunas dificultades como conflictos a la hora de elegir el repertorio, incapacidad para encontrar canciones con un contenido adecuado para ser trabajado en un centro escolar, rechazo por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, como las familias o el profesorado, e inmadurez de los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad.

II

Marco metodológico

Todo proyecto de investigación lleva asociados unos procedimientos particulares de acceso y tratamiento de la información, cuyo conocimiento posibilita una recepción crítica de los hallazgos y conclusiones. En este punto se presentan la metodología utilizada y los métodos implementados en cada una de las fases del diseño de investigación, contextualizándolos en el marco de la historia reciente de las ciencias sociales. Posteriormente, en cada capítulo, se abordarán de forma más específica cuestiones relativas a los procesos de muestreo, aplicación y análisis utilizados para responder a cada una de las preguntas planteadas.

1. LOS MÉTODOS MIXTOS: EVOLUCIÓN HISTÓRICA HASTA LA PERSPECTIVA DIALÉCTICA

Aunque es cierto que los orígenes de los métodos de investigación en ciencias sociales se remontan al siglo XVII en el contexto del desarrollo del capitalismo y los procesos de urbanización e industrialización (Alastalo, 2008), la situación actual puede comprenderse analizando su evolución a partir del final de la Segunda Guerra Mundial (Manicas, 2007). En este sentido, la segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de la institucionalización de las ciencias sociales y del auge y crisis de una concepción metodológica diseñada a imagen y semejanza de las ciencias naturales (Outhwaite, 2007). Así, en 1950 existía un concepto dominante de ciencia, heredado del positivismo lógico vienés de la década de 1930, consistente en una visión empírica que manejaba términos como *hipótesis*, *variables* y *evidencias*, no dependientes de ninguna formulación teórica, y que explicaba los fenómenos a partir de leyes causales que no eran sino regularidades

entre dichas variables (Manicas, 2007). Uno de los principales referentes de este positivismo social es Talcott Parsons, autor de obras como *The Structure of Social Action* (1937) o *The Social System* (1951) en las que se refleja este pensamiento. Otro ejemplo del predominio empírico-positivista se puede encontrar en *Methods in Social Research* (Goode y Hatt, 1952). Esta perspectiva, actualmente conocida como investigación cuantitativa, suele presentarse como opuesta a la cualitativa, que por aquellos años era considerada como poco científica y subordinada a la primera (Bryman, 2008).

No obstante, esta última fue poco a poco ganando espacio como consecuencia del desarrollo de un argumentario filosófico alternativo, la publicación de una serie de obras que cuestionaban la metodología cuantitativa, y la aparición de revistas especializadas a partir de la década de 1970 como *Qualitative Sociology* o *Urban Life and Culture* (Bryman, 2008). Entre los desarrollos filosóficos, Mills (1959), en la estela del pragmatismo de John Dewey, sostuvo que la comprensión del ser humano requiere del análisis biográfico e histórico de los fenómenos sociales. Por su parte, Blumer (1969), dentro de la tradición del interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, criticó la explicación causal por relacionar factores con conductas sin tener en cuenta los significados que los seres humanos construyen a través de sus acciones. De igual modo, en el ámbito de la fenomenología husserliana, Shütz (1954) propuso que la realidad sociocultural debía comprenderse tomando en consideración el concepto de intersubjetividad. Otras posturas alternativas a la filosofía dominante fueron el estructuralismo lingüístico de Roland Barthes, el psicoanálisis de Lacan o la antropología estructuralista de Lévi-Strauss (Manicas, 2007). Por otro lado, entre los trabajos que criticaban la investigación cuantitativa destacan *Method and Measurement in Sociology* (Cicourel, 1964), *Knowledge from What? Theories and Methods in Social Research* (Phillips, 1971) y *Abandoning Method* (Phillips, 1973), en los que se examina la validez de sus prácticas analíticas y sus supuestos epistemológicos y metodológicos.

Esta situación altamente polarizada dio lugar durante las décadas de 1970 y 1980 a lo que se conoce como guerra o diálogo de paradigmas, contraponiéndose las metodologías cuantitativa y cualitativa (Alastalo, 2008; Bryman, 2008; N. L. Gage, 1989; Given, 2017; Guba, 1990). Si bien la primera era señalada por homogeneizar poblaciones con sujetos dispares, encontrar dificultades a la hora de realizar inferencias sobre procesos complejos, y utilizar modelos estadísticos que no tienen por qué reflejar la distribución real de una variable; a la segunda se le reprochaba la utilización de muestras pequeñas que impedían realizar generalizaciones, así como el poco rigor analítico (Brady et al., 2010). A pesar de que esta dialéctica nunca ha desaparecido por completo y sigue vigente en la actualidad (Field, 2017), su dualidad fue puesta en entredicho a finales de la década de 1980, tomándose en consideración la posibilidad de utilizar metodologías mixtas que bebían de ambas tradiciones (Alastalo, 2008).

Sin embargo, esto dio lugar a un nuevo debate, alimentado inicialmente por la incompatibilidad paradigmática que T. S. Kuhn había postulado en *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Así, los puristas enfocaban la discusión desde un punto de vista filosófico, argumentando que las perspectivas ontológicas y epistemológicas eran irreconciliables (Buchanan, 1992; J. K. Smith y Heshusius, 1986). En el otro lado del debate, los pragmáticos prefirieron centrar su atención en responder a las preguntas de investigación con el mayor número posible de herramientas posibles, dejando en un segundo plano la cuestión filosófica, y siendo su principal

preocupación el método más adecuado para cumplir con un objetivo concreto (Biesta, 2010; Maxcy, 2003). De hecho, se ha llegado a hablar de la dictadura de la pregunta de investigación (Tasharokki y Charles, 1998) o del problema (Vogt, 2008), sin que necesariamente esto tenga connotaciones negativas. A pesar de esta confrontación, la separación estricta entre métodos cuantitativos y cualitativos no responde a la realidad de la práctica investigadora, ya que los primeros utilizan procedimientos interpretativos para construir sus unidades de medida y los segundos recurren con frecuencia a la estadística descriptiva para analizar y exponer sus hallazgos (Morrow y Brown, 1994).

Un tercer enfoque es el dialéctico, que establece puentes entre los dos anteriores, ya que elabora un diálogo entre lo técnico y lo filosófico (Greene, 2015; Greene y Hall, 2010; Hesse-Biber, 2015). De esta manera, permite integrar lo particular, contextual e idiográfico, con lo general, universal y nomotético (Rocco et al., 2003). Desde esta perspectiva, los métodos mixtos han sido defendidos por tener una mayor flexibilidad, poder abordar cuestiones más complejas y permitir manejar diversas formas de pensamiento y diferentes tipos de datos para abordar preguntas poliédricas (Hesse-Biber, 2015). No obstante, se les ha criticado por manejar conocimientos de distinta naturaleza que no les permite triangular, aunque sí complementar (Sale et al., 2002); por seguir pensando de un modo positivista, resultando en una simple adopción de las técnicas cualitativas, pero no de los presupuestos filosóficos correspondientes (Giddings, 2006; K. R. Howe, 2004); y por utilizar en ocasiones conceptos e ideas de otras disciplinas de forma inadecuada y acrítica (Hesse-Biber, 2015).

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, en este trabajo se ha optado por la utilización de una metodología mixta con un enfoque dialéctico en el que se integran diversas perspectivas ontológicas y epistemológicas propias de los paradigmas positivista y fenomenológico. Es decir, por un lado, se asume la posibilidad de acceder a una serie de conocimientos cuantificables y generalizables que trascienden la subjetividad individual en la que son construidos y que alcanzan su máxima objetividad en tanto que experiencia intersubjetiva compartida. Por el otro, se comparte la necesidad de acceder a los significados que orientan las acciones de los sujetos mediante procesos cualitativos que profundizan en casos particulares. Además, se añaden los postulados filosóficos del paradigma sociocrítico, el cual, a pesar de haberse asociado tradicionalmente la perspectiva fenomenológica, no participa directamente en el debate entre la metodología cuantitativa y cualitativa por no ser excluyente con ninguna de ellas y acepta la dualidad objetividad-subjetividad en la concepción de la realidad (Bryman, 2008; Guba y Lincoln, 1994; Honneth, 2009; Rehman y Alharthi, 2016). En este sentido, se asume que la construcción del conocimiento se realiza a través de un proceso dialéctico atravesado por el poder en el que la capacidad de acción del sujeto y el condicionamiento de las estructuras sociales se conforman mutuamente (Honneth, 2009). Dentro de este paraguas filosófico, se han diseñado e implementado los métodos e instrumentos más adecuados para responder a cada una de las preguntas de investigación.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque el desarrollo de una tesis puede parecerse más a un movimiento circular que a una secuencia unidireccional, de forma que el avance de cada una de las partes va enriqueciendo y haciendo crecer a las demás, el diseño general puede presentarse en forma de una sucesión lógica de fases (figura 1). En este sentido, se pueden identificar tres fases diferenciadas: una primera de revisión bibliográfica de los marcos teóricos más significativos mediante técnicas narrativas y sistemáticas; una segunda de análisis de la realidad curricular en sus dimensiones prescrita, editada e impartida, a través del uso del análisis de contenidos y del cuestionario; y una tercera de desarrollo didáctico en un aula de educación musical, implementando un proceso de investigación-acción en el que se han empleado, además de la observación participante, el cuestionario y la entrevista. A continuación, se exponen de forma justificada los métodos utilizados.

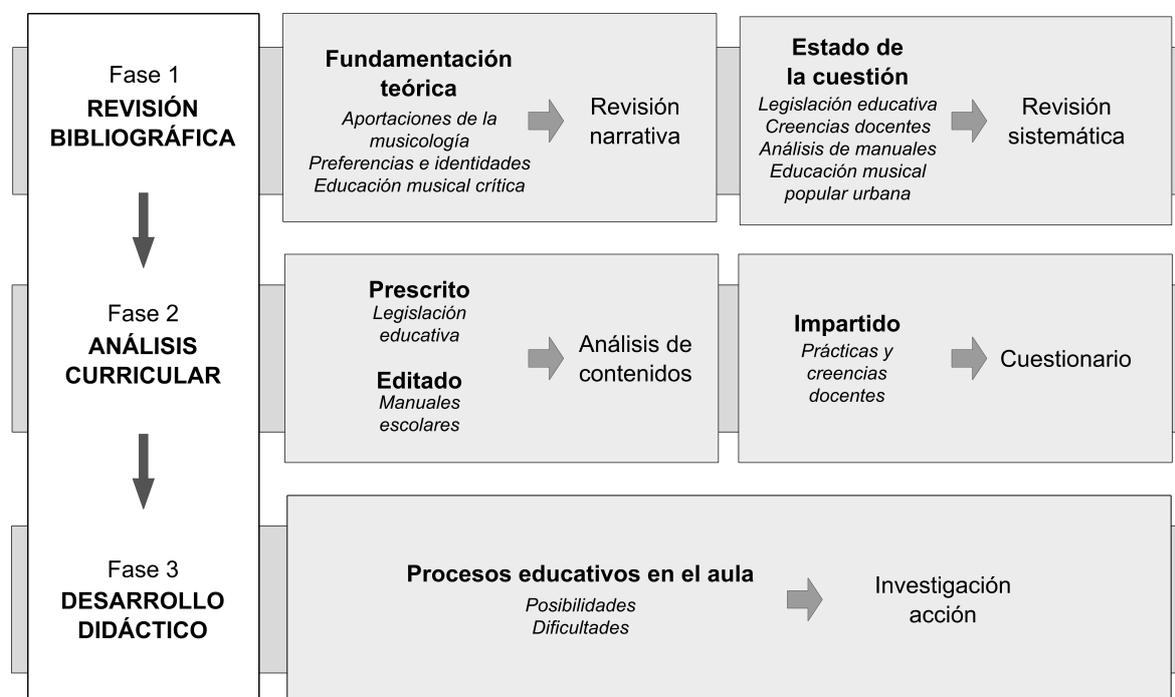


Figura 1. Diseño de la investigación

2.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: NARRATIVA Y SISTEMÁTICA

Las revisiones bibliográficas tienen como objetivo actualizar el conocimiento sobre un tema determinado mediante una búsqueda de trabajos relacionados con dicha temática dentro de una o más bases de datos (Rother, 2007). En el contexto concreto de una tesis, es una forma de identificar teorías e investigaciones previas que han influido en el planteamiento y desarrollo del problema, y de dialogar con ellas (Ridley, 2008). Aunque en ocasiones se utilizan otras clasificaciones, es posible establecer una distinción básica entre revisiones narrativas y sistemáticas (Bettany-Saltikov, 2010; D. J. Cook et al., 1997; Pae, 2015; Rother, 2007; Uman, 2011). Así, mien-

tras que las primeras utilizan un subgrupo de casos basado en la disponibilidad documental o el criterio de inclusión del autor, ofreciendo así un carácter parcial y sesgado, las segundas implican una estrategia de selección de todos los trabajos relacionados con una temática específica. Dicha estrategia consiste en formular una pregunta, definir los criterios de inclusión y exclusión, establecer la estrategia de búsqueda, localizar los documentos, seleccionar los que cumplen los criterios establecidos, extraer la información, analizarla y sintetizarla (Higgins et al., 2019; Uman, 2011). De esta manera, la revisión sistemática constituye una investigación en sí misma, ya que aplica un método concreto a una serie de sujetos, en este caso estudios previos, y lo expone de manera explícita para que pueda ser reproducido (D. J. Cook et al., 1997, p. 377). Entre sus ventajas, se encuentran su capacidad de identificar áreas poco investigadas o de sugerir líneas de investigación futuras (O'Brien y Guckin, 2016).

En este trabajo se han utilizado los dos tipos de revisiones. Por un lado, se han realizado revisiones narrativas para fundamentar teóricamente tres marcos conceptuales: las aportaciones que realiza la musicología en la elaboración de una serie de categorías de análisis como son las perspectivas formalista y culturalista, y los géneros y estilos musicales; la conformación e implicaciones educativas de las preferencias e identidades musicales de los estudiantes; y la formulación de una definición amplia de educación musical crítica a través de un análisis histórico y conceptual. Por el otro lado, se han realizado cuatro revisiones sistemáticas para conocer el estado de la cuestión de las temáticas principales asociadas a cada una de los análisis empíricos. Así, se han revisado los trabajos publicados sobre la legislación educativa en materia de educación musical escolar, las creencias de los maestros de música en educación primaria, el análisis de manuales escolares en el ámbito musical y la utilización educativa de la música popular urbana.

2.2. ANÁLISIS DE CONTENIDOS

El análisis de contenidos se remonta a los estudios teológicos de finales del siglo XVII, aunque su concepción contemporánea encuentra sus orígenes en el desarrollo masivo de la prensa escrita a principios del XX y el análisis de la propaganda electoral en el marco de la Segunda Guerra Mundial (Krippendorff, 2013). Ha sido definido como un método empírico, cuantitativo, objetivo y sistemático de descripción del contenido y las características de una comunicación o texto (Berelson, 1952; Neuendorf, 2002), cuyo objetivo último es establecer inferencias entre estos y sus contextos de uso (Krippendorff, 2013). Se utiliza para el estudio de múltiples objetos comunicativos como libros, periódicos, canciones, leyes, entrevistas, preguntas abiertas de cuestionarios o discursos, entre otros (Babbie, 1979; Berelson, 1952). El método responde a una estructura de fases que incluye muestreo, unitarización, codificación, representación, inferencia y narración (Krippendorff, 2013). Tal vez los procedimientos más idiosincrásicos son los que identifican y codifican las unidades de trabajo. En este sentido, los autores diferencian tres unidades básicas: de muestreo o recogida de datos, de registro o análisis, y de contexto (Berelson, 1952; Krippendorff, 2013; Neuendorf, 2002). Las primeras están conformadas por aquellos textos incluidos en el análisis, las segundas por los elementos mínimos que son codificados y las terceras por contenidos de mayor tamaño que ofrecen un marco de comprensión de estas últimas.

En cuanto a la codificación, consistente en asignar categorías a las unidades de registro, es un proceso con una carga subjetiva que se deriva de la competencia cultural humana requerida en la comprensión e interpretación textual (Krippendorff, 2013). Por ello, es fundamental una buena formulación y definición de las categorías de análisis (Berelson, 1952), debidamente justificadas mediante la construcción de un marco teórico y contrastadas con la propia observación empírica (Babbie, 1979). De hecho, junto con la ambigüedad semántica y la estabilidad de los criterios de codificación, uno de los principales problemas de fiabilidad y validez que presenta este método está relacionado con la capacidad de las categorías para realizar inferencias sobre el contexto (Babbie, 1979; R. P. Weber, 1990).

En esta tesis se ha utilizado el análisis de contenidos para abordar el estudio de la legislación educativa y los manuales escolares. Así, en el contexto de los cursos de 5º y 6º de educación primaria en la provincia de Valencia, se han estudiado los desarrollos autonómicos de las tres leyes orgánicas de educación promulgadas durante el actual período democrático español, así como los libros de texto más utilizados. Además, se ha utilizado esta técnica para analizar las preguntas abiertas de los cuestionarios recibidos.

2.3. CUESTIONARIO

Aunque se han realizado censos desde la Edad Antigua, el cuestionario como instrumento de medición inferencial en ciencias sociales se comenzó a utilizar entre finales del siglo XIX y principios del XX (Biemer y Lyberg, 2003; De Heer et al., 1999; Park, 2006). Se puede definir como una lista de preguntas que se utiliza para obtener información sobre un conjunto de sujetos potenciales que han sido preseleccionados (D. C. Miller y Salkind, 2002), y su principal objetivo es el estudio de una serie de parámetros de una población, definidos a partir de propiedades medibles, mediante la realización de inferencias en base a una muestra representativa (Biemer y Lyberg, 2003). A partir de esta definición común, el cuestionario puede presentar una gran diversidad interna, utilizando preguntas abiertas, cerradas, de respuesta única o múltiple (Smyth, 2016), y realizando medidas nominales, ordinales, de intervalo y de razón (Olsen, 2012). Además, a la hora de implementarlo, este puede ser aplicado cara a cara, por correo postal, por teléfono o a través de internet (Dillam et al., 2002; Leeuw, 2008). Asimismo, en función del objetivo, puede distinguirse entre cuestionarios descriptivos o explicativos, teniendo en cuenta en estos últimos que el establecimiento de relaciones entre variables no implica necesariamente una lógica causal (Hyman, 1955).

Entre las ventajas que presenta este instrumento se encuentran la capacidad de estudiar opiniones, actitudes, decisiones, resultados y comportamientos sociales, y poder realizar generalizaciones a poblaciones enteras gracias a la teoría del muestreo y la estadística (Park, 2006). Además, permite acceder a una gran muestra con poco coste, que los sujetos consulten o reflexionen sobre la información que se les pregunta, que estos tengan una sensación de mayor privacidad, y que se minimice el efecto de la presencia del entrevistador (Wallace, 1954). En cuanto a las desventajas, la información que se obtiene de cada sujeto es limitada y no son buenos para abordar cuestiones como la identidad, la experiencia subjetiva o la causalidad histórica (Park, 2006).

De igual manera, la ausencia del investigador impide realizar aclaraciones durante el proceso y los entrevistados pueden ver el conjunto de las preguntas (Leeuw, 2008). Asimismo, se puede incurrir en errores de especificación, cuando no se mide lo que se quiere en la pregunta de investigación; de marco, cuando la muestra no es representativa de la población; de no respuesta, cuando suceden omisiones parciales o totales; de medida, cuando se realiza una mala formulación de las preguntas, se proporciona información incorrecta o se manipula intencionadamente; o de procesado, cuando se comenten fallos de tabulación de las respuestas, de codificación o de utilización modelos estadísticos, entre otros (Biemer y Lyberg, 2003).

Algunas recomendaciones para minimizar estos errores son la comprobación de que el método responde a las preguntas de investigación, una adecuada formulación de las preguntas, y la utilización de técnicas para la obtención de una mayor tasa de respuestas, como una presentación atractiva o el uso de notificaciones previas, recuerdos, seguimiento telefónico e incentivos (D. C. Miller y Salkind, 2002). De la misma forma, es necesario testear previamente el cuestionario para minimizar los errores de diseño y aplicación, utilizando una serie de técnicas de validación que pueden sintetizarse en la utilización del instrumento en una submuestra de sujetos que tenga las mismas características que la muestra final, cuya evaluación permita una mejora del propio cuestionario (Leeuw, 2008; Presser et al., 2004; Willis, 2016).

El cuestionario ha sido utilizado principalmente en este trabajo a la hora de estudiar las prácticas y creencias de los docentes en relación con la selección del repertorio, los conceptos de música y educación musical, y el enfoque sociocrítico. Para ello, se ha utilizado un instrumento que combina preguntas abiertas y cerradas, que utiliza medidas nominales, ordinales y de intervalo, y que describe la muestra y establece relaciones estadísticamente significativas entre variables. Además, también se ha empleado el cuestionario, aunque de un modo menos sistemático, para conocer las preferencias musicales de los estudiantes y su valoración del proceso de investigación-acción implementado.

2.4. ENTREVISTA

La entrevista como forma de acceso al conocimiento a través del diálogo es tan antigua como el propio lenguaje, pero su utilización más formal propia del conocimiento científico se remonta a la antigua Grecia, y su incorporación a las ciencias humanas contemporáneas sucede a finales del siglo XIX y principios del XX en los contextos de la sociología y la psicología (Brinkmann, 2014; Fontana y Frey, 2005). Actualmente se ha popularizado hasta ser considerado como el método más utilizado en investigación cualitativa (Forsey, 2012; Roulston, 2010). Se puede definir como un instrumento de investigación que “tiene el objetivo de obtener descripciones del mundo vivido del entrevistado con el objetivo de interpretar el significado de los fenómenos descritos” (Kvale y Brinkmann, 2008, p. 3). De esta forma, son útiles a la hora de indagar sobre la representación que hacen las personas y los grupos en relación con determinados eventos y comportamientos, así como para conocer las razones por las que los individuos actúan de una determinada manera, obteniendo así un conocimiento más profundo que con otros instrumentos como cuestionarios u observaciones (Fontana y Frey, 2005; Forsey, 2012).

No obstante, la entrevista presenta también una serie de problemas a la hora de acceder al conocimiento. Por un lado, la fiabilidad de los entrevistados puede verse comprometida por no tener la información adecuada debido al desconocimiento o al olvido; por mentir, evadir determinadas temáticas o mostrar una apariencia irreal; y por ofrecer un punto de vista subjetivo y cambiante a lo largo del tiempo (Brinkmann, 2014; Douglas, 1976). Por otro lado, muchas veces no existe suficiente contexto como para entender completamente los significados que intervienen, las respuestas dependen en gran medida de cómo se realicen las preguntas (Mishler, 1986), y en el texto transcrito se pierden muchas de las expresiones orales, interjecciones espontáneas o inflexiones de la voz de los participantes (Potter y Hepburn, 2005). Así, la calidad está relacionada con la forma en que las preguntas son realizadas y el diseño de la investigación, además de con la relación entre la entrevista y el posicionamiento epistemológico adoptado (Roulston, 2010). Algunos procedimientos que garantizan rigor científico son la grabación para un análisis sistemático posterior, la utilización de un lenguaje cotidiano y la realización de preguntas en cierto modo inocentes que den la máxima libertad al entrevistado para responder (Forsey, 2012), así como una actitud receptiva por parte del investigador, quien debe tratar de interferir lo mínimo posible (Brinkmann, 2014). No obstante, la validez de la entrevista no debe ser juzgada en términos de verdad absoluta sino de plausibilidad de las interpretaciones con respecto a otras posibles (Mishler, 1986).

En cuanto a su tipología, se puede realizar una distinción entre neopositivista, romántica, constructivista, posmoderna, transformadora y descolonizadora, yendo desde el acceso a un conocimiento objetivo hasta la construcción de un conocimiento colaborativo que sea transformador (Roulston, 2010). Desde una perspectiva más práctica, existen entrevistas estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas, individuales, en grupo, cara a cara, telefónicas o realizadas a través de internet (Brinkmann, 2014; Fontana y Frey, 2005). Así, por ejemplo, aquellas tipologías que buscan un menor nivel de sesgo por parte del entrevistador suelen ser más estructuradas, estandarizadas y con preguntas cerradas, mientras que aquellas que parten desde una perspectiva fenomenológica suelen ser más abiertas y menos estructuradas (Forsey, 2012). En el presente trabajo, se ha utilizado la entrevista semiestructurada dentro del proceso de investigación-acción para conocer la valoración de la maestra al finalizar cada uno de los ciclos.

2.5. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La historia de la investigación-acción tiene forma de árbol genealógico y sus orígenes pueden rastrearse hasta los trabajos de John Collier en el campo de la sociología y de Kurt Lewin en el de la psicología social, en la década de 1930, como resultado de la búsqueda de formas de investigación capaces de solucionar problemas sociales (Hendricks, 2019). Siguiendo con la autora, aunque algunos estudios sugieren que en el ámbito de la educación se pueden hallar procesos similares a finales del siglo XIX, es Stephen Corey quien, a mitad del siglo XX, formaliza la investigación-acción educativa a partir de la crítica hacia los investigadores coetáneos por su falta de implicación e impacto en la realidad de las aulas sobre las que trabajaban. Así, esta forma de investigación nace con la intención de conectar las ciencias de la educación con los docentes y educadores, esto es, la teoría con la práctica, y de construir un conocimiento base que tenga un

impacto sobre la propia acción educativa (Noffke, 2009). Posteriormente, Lawrence Stenhouse (1975) y John Elliott (2000) desarrollaron la idea de la enseñanza como una forma de investigación, a través de proyectos como *Humanities Curriculum Project* o *Ford Teaching Project*, cuyo objetivo era la elaboración de un saber docente que reflexionara sobre datos extraídos de la propia práctica como base para posteriores intervenciones y teorizaciones. De esta manera, la investigación-acción adquiere dos acepciones: la de un proceso interpersonal y colectivo que relaciona lo académico con la práctica educativa, y la de un desarrollo profesional en primera persona autorregulado por el propio docente.

Igualmente influyentes han sido Carr y Kemmis (1988) con su publicación *Becoming Critical*, un libro eminentemente teórico en el que exploraban nuevas formas de construir un conocimiento educativo útil a partir de los postulados críticos de *The Theory of Communicative Action* de Habermas (2010). En él plantean que la investigación-acción es una forma de filosofía práctica que conecta con el concepto aristotélico de racionalidad práctica (*phronesis*) y su acción moral asociada (*praxis*), y contrasta con una racionalidad instrumental de fines dados (*techne*) operativizada mediante la búsqueda de medios eficaces y eficientes (*poiesis*) que no cuestiona a aquellos (Carr, 2004; Carr y Kemmis, 1988). Una dualidad similar es la sostenida por J. Elliott (1978) cuando distingue entre *Research in Education* como acción de investigación apriorística que persigue la neutralidad, y *Educational Research* como proceso de construcción de un conocimiento éticamente fundamentado que se revela *a posteriori*. A pesar de que este componente moral ha sido objeto de críticas al percibirse un cierto dogmatismo en torno a un concepto cerrado de buena educación, la investigación-acción, especialmente en el marco de la teoría crítica, está abierta a cualquier contenido ético formalizado sobre la base de la discursividad racional y la participación democrática (Carr y Kemmis, 2009).

Desde el punto de vista metodológico, J. Elliott (2009) lamenta que esta forma de construcción del saber se haya visto envuelta en el debate entre lo cuantitativo-nomotético y lo cualitativo-idiográfico al cual no pertenece, ya que su principio fundacional es únicamente la creación de espacios comunitarios en los que investigadores-docentes conversen sobre la mejor manera de expresar sus valores educativos en acción mediante una multiplicidad de procedimientos. Es decir, el objetivo es la creación de equipos colaborativos en los que el investigador participa en la práctica que investiga y el docente en el propio ámbito de la investigación (Noffke, 2009). En este sentido, no se trata estrictamente un método sino de una orientación hacia la investigación que busca crear comunidades participativas en las que se reflexione sobre cuestiones prácticas significativas (Reason y Bradbury, 2008). No obstante, sí existe un procedimiento ampliamente aceptado consistente en un avance en espiral a través de ciclos que incluyen fases de formulación del problema, diseño de las actuaciones para abordarlo, implementación de las mismas, evaluación de los resultados y establecimiento de nuevas pautas para el siguiente ciclo (Bradbury et al., 2008; Greenwood y Levin, 2007; Lewin, 1997; Reason y Bradbury, 2008). A partir de este esquema básico, no hay una sola forma de hacer investigación-acción sino diversas formas de generar evidencia y exponer los resultados (Noffke, 2009; Reason y Bradbury, 2008). Sin embargo, su calidad está directamente relacionada con el hecho de que los participantes sean conscientes del proceso que están llevando a cabo y con la realización de una exposición transparente y clara del procedimiento elegido (Reason y Bradbury, 2008).

La investigación-acción ha sido empleada en esta tesis para estudiar el desarrollo didáctico de la utilización de un repertorio musical vinculado a las identidades y preferencias de los estudiantes desde una perspectiva crítica, de forma que estos aprendan a reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad. Para ello, se ha formado una pareja docente-investigadora con una maestra de educación musical primaria y se han realizado dos ciclos en los que han participado cuatro grupos de 5º curso. Los instrumentos de recogida de información han sido la observación participante, la documentación audiovisual, la entrevista y el cuestionario. A partir de estos, se han analizado tanto la participación de los estudiantes en reflexiones, debates y exposiciones, como la evaluación de la maestra y los propios alumnos sobre el proceso vivido. Con los datos obtenidos, se han explorado las posibilidades y dificultades de implementación de una propuesta educativa con las características mencionadas, generando un conocimiento que pretende ser a la vez transformador de la realidad investigada y transferible a otros contextos similares.

III

Marco teórico

Esta tesis se fundamenta en cuatro ejes teóricos que se articulan siguiendo una lógica de lo más general a lo más particular y concreto. En primer lugar, se presenta una aproximación histórico-conceptual a la educación musical crítica, la cual se apoya en los desarrollos de la didáctica general, las aportaciones de la pedagogía crítica y otras tradiciones actuales. En segundo lugar, se exponen una serie de nociones provenientes de la musicología histórica, la nueva musicología y la etnomusicología, que servirán más adelante para justificar algunas de las categorías de análisis de los trabajos empíricos, así como para discutir sus resultados. En tercer lugar, se realiza para cada uno de dichos trabajos una revisión sistemática, analizando el estado de la cuestión de la política curricular, el análisis de los manuales escolares y las creencias de los docentes. En cuarto lugar, se desarrollan los conceptos de preferencias e identidades musicales y se realiza una cuarta revisión sistemática sobre la utilización de la música popular urbana en el ámbito escolar.

1. HACIA UNA COMPRENSIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA

Como cualquier concepto socialmente construido, la educación musical crítica no es un objeto cerrado ni unívocamente definido, sino que engloba una serie de tradiciones y usos que en algunos casos convergen en principios y acciones equivalentes pero que en otros muestran matices diferenciados. Por tanto, cualquier intento de aproximación a su comprensión debe tratar de rastrear su significado tanto desde una perspectiva evolutiva como en relación con las redes

semánticas en las que participa. Desde este punto de vista, aquí se analiza histórica y conceptualmente la educación musical crítica a partir de tres ejes.

En primer lugar, desde la perspectiva de la didáctica general y sus constructos de paradigma científico, teoría educativa y modelo didáctico, mediante los cuales se puede diferenciar entre una didáctica tradicional, constructivista o crítica. En segundo lugar, a través de la evolución de la pedagogía crítica, tanto en un sentido amplio que comienza con las propuestas vinculadas a la Escuela Nueva como en uno más cerrado circunscrito a la teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt y sus implicaciones pedagógicas. En tercer lugar, mediante la concreción de la educación musical crítica en dos tradiciones con especial desarrollo en el ámbito norteamericano como son la Educación Musical Culturalmente Receptiva¹ (EMCR) y la Educación Musical para la Justicia Social (EMJS).

1.1. PARADIGMAS CIENTÍFICOS, TEORÍAS CURRICULARES Y MODELOS DIDÁCTICOS

Uno de los temas recurrentes en el debate sobre la investigación educativa es el de la relación entre la teoría y la práctica (J. M. Allen, 2009; Esteve, 2013; Korthagen, 2010; Snelbecker, 2000). Parece existir una cierta distancia entre aquellas personas que se dedican a educar y aquellas otras cuyo principal trabajo es el de reflexionar y construir conocimiento científico sobre dichas prácticas (Álvarez-Álvarez, 2015; J. Romero et al., 2007). Por un lado, el profesorado no universitario generalmente no conoce los resultados de las investigaciones que producen las instituciones académicas (Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007). Por el otro, el docente universitario suele utilizar preguntas y métodos de investigación que no profundizan en el conocimiento de las escuelas (Álvarez-Álvarez, 2015) y se le atribuye estar desconectado de la realidad educativa (Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007). Esta dicotomía ha sido sintetizada por autores como Freire (2012), quien establece que la verdadera praxis educativa, en el sentido aristotélico de la palabra, debe constituir un encuentro entre la acción y la reflexión. Así, mientras que la ausencia de la primera conduciría a la mera discursividad teórica, sin reflexión solo existiría activismo.

Por otro lado, desde que T. S. Kuhn (1962) acuñó el concepto de paradigma es comúnmente aceptado que las prácticas investigadoras también responden a cosmovisiones y tradiciones particulares. De esta forma, hoy en día parece difícil aceptar que las acciones no contengan una determinada ideología más o menos explícita o que la teorización no sea una práctica concreta que se produce en un contexto determinado y determinante (Botticelli, 2011; Dewey, 1960; Foucault, 1978). Es decir, acción y reflexión no solo deben ir de la mano, según el normativismo freiriano, sino que se encuentran irremediabilmente entrelazadas por su propia naturaleza. Por esto, tanto académicos como docentes comparten una naturaleza ontológica al quedar constituidos como sujetos teórico-prácticos.

1 Traducción del inglés *Culturally Responsive Music Education*, que a su vez es un caso particular de la *Culturally Responsive Teaching*. En ocasiones se utiliza *appropriate*, *congruent*, *compatible* o *relevant* en lugar de *responsive*.

Algunos autores han desarrollado los conceptos de paradigma científico (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; De la Herrán, 2005; M. G. Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013), teoría educativa (Aróstegui, 2014; Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; Martín Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989) y modelo didáctico (Escudero, 1981; Francisco Javier García, 2014; J. Gimeno, 1981; C. Hernández y Guárate, 2017; Jorquera, 2010b; A. Medina, 2002; Pont, 2002; Martín Rodríguez, 1997, 2002c) para explicitar y explicar esta relación entre lo teórico y lo práctico, conectando además los niveles de construcción y transmisión del conocimiento. A pesar de trastarse de complejas construcciones históricas que en ocasiones se emplean como sinónimos, se podría esbozar que los paradigmas son marcos referenciales que condensan una postura ontológica, epistemológica y metodológica concreta, generalmente en el ámbito de la investigación científica; las teorías textos que explican, describen o comprenden la realidad; y los modelos simulaciones simplificadas de la misma. No obstante, la comprensión de las implicaciones educativas de estos términos exige un tratamiento en profundidad de los mismos.

1.1.1. PARADIGMAS CIENTÍFICOS

Como se ha apuntado, el concepto de paradigma fue acuñado por el físico, historiador y filósofo de la ciencia Thomas S. Kuhn en su conocida obra *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). En el prefacio, el autor señala que, tras pasar un año en el *Center of Advanced Studies in the Behavioral Sciences*, se dio cuenta de las profundas diferencias que existían entre los científicos sociales sobre la naturaleza de los problemas y los métodos científicos aceptados. Al tratar de entender esta particularidad, en la que no había reparado anteriormente en el ámbito de las ciencias naturales, reconoció el papel que juegan los paradigmas en el conjunto de las investigaciones científicas. Así, los definió como logros reconocidos universalmente que de forma provisional ofrecen modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica particular. No obstante, en el desarrollo de la obra, a través de distintos ejemplos y aplicaciones a campos de conocimiento diversos, se presentan al menos 21 aproximaciones a dicho concepto (Masternam, 1975).

En cualquier caso, el concepto de paradigma no supone una nueva configuración de las disciplinas científicas, sino una nueva categoría de análisis de las mismas y, por tanto, una nueva forma de pensar sobre la construcción del conocimiento científico. En última instancia, se trata de un conjunto de creencias sobre el mundo no verificables, es decir, de una construcción humana no demostrable que solo es defendida a través de la argumentación (Guba y Lincoln, 1994; Marín, 2011). Además, este queda definido través de tres dimensiones distintas que constituyen tres preguntas metafísicas fundamentales (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1984; Sánchez-Santamaría, 2013). La primera es la ontológica, que da respuesta a la forma y naturaleza de la realidad, esto es, a cómo o qué es esta. La segunda es la epistemológica, que responde qué podemos conocer de dicha realidad, es decir, a las relaciones entre el sujeto cognoscente y aquello que puede ser conocido. Por último, la dimensión metodológica se pregunta sobre las posibles maneras de llegar a conocer aquella parte de la realidad que es susceptible de ser

conocida.

Las aportaciones de Khun introdujeron una dimensión social, histórica, ideológica y política en las disciplinas y comunidades científicas, y fueron un factor decisivo para la transformación que tuvo lugar a partir de la década de 1960. Como apunta Sáez (1989, p. 26), esta supuso una “crítica a todo aquello que hasta entonces había constituido el fundamento mismo de gran parte de la investigación clásica y tradicional sustentada por los presupuestos del positivismo lógico de una parte y el conductismo más radical de otra”. Siguiendo a este autor, dicha transformación tuvo lugar junto con otra de tipo social, caracterizada por un cambio de valores y una creciente conciencia política de la ciudadanía que reivindicaba responsabilidades en la adjudicación y aplicación de los medios de investigación, un movimiento estudiantil inconformista que reclamaba nuevas formas y contextos de transmisión y aplicación del saber, y una proliferación de movimientos sociales críticos con el desarrollo tecnológico.

Estos cambios fueron desarrollándose durante las siguientes décadas, hasta el punto que en la década de 1980 el debate sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales se convirtió en un diálogo en el tenían cabida fundamentalmente tres paradigmas distintos: el positivista, el hermenéutico y la teoría crítica de la sociedad (Rubio, 1984). No obstante, otros autores han utilizado una terminología diferente, a pesar de estar haciendo referencia a las mismas cosmovisiones. Así, Popkewitz (1980, 1988) los denomina empírico-analítico, simbólico y crítico, mientras que Guba y Lincoln (1994) se refieren a ellos como positivismo, constructivismo y teoría crítica, añadiendo el postpositivista y más tarde el participativo (Lincoln et al., 2011). Por su parte, Sáez (1989) los denomina racional-tecnológico, interpretativo-simbólico y crítico. En este estudio se opta por utilizar los términos positivista, constructivista y sociocrítico, utilizando un criterio de diferenciación semántico con respecto a las teorías y los modelos, así como de sencillez terminológica. En la tabla 1 se muestra una síntesis de las características de cada uno de ellos a partir de las aportaciones de diversos autores (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; De la Herrán, 2005; M. G. Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013).

De forma resumida, el paradigma positivista considera a la realidad objetiva y, por tanto, su conocimiento es universal y neutro. Busca explicarla, controlarla y predecirla a través de un tipo de saber nomotético, la lógica causal y una metodología experimental y de corte cuantitativo. De manera complementaria, el paradigma constructivista concibe a la realidad como una construcción subjetiva a través de la interacción social, es decir, intersubjetiva. Su objetivo es comprender e interpretar los significados de los hechos sociales mediante métodos cualitativos. Por último, el paradigma sociocrítico añade una dimensión ética, moral e ideológica, y se diferencia en que enfatiza la relación dialéctica entre las estructuras sociales y los individuos. La meta del conocimiento es criticar, transformar, tomar conciencia de los procesos de formación del discurso y desvelar la función que ejerce el poder. No se identifica con ninguna metodología en particular, pero dirige sus procedimientos a la acción y la práctica.

Puesto que los paradigmas constituyen marcos formales para la elaboración de conocimiento científico a partir de elementos fundamentales como la naturaleza de la realidad y la forma de conocerla, estos se proyectan en cada una de las disciplinas dando lugar a las distintas teorías

(Pont, 2002). Esta proximidad entre paradigmas y teorías, así como el desarrollo polisémico de los primeros, produce que en ocasiones se utilice el concepto de paradigma como sinónimo de enfoque o teoría (e.g., Bravo, 2018; E. Gómez, 2012; Ortega, 2013; Zavala, 2006). No obstante, aquí se restringe su uso al de sistema de coordenadas metateóricas que guían la producción de conocimiento. De esta forma, deja de tener sentido hablar de paradigmas educativos o paradigmas curriculares, siendo más apropiado referirse a ellos como paradigmas de las ciencias sociales, entre las que se incluyen las ciencias de la educación.

Tabla 1. Paradigmas científicos

	POSITIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	SOCIOCRTICO
Ontología	La realidad es externa al sujeto	La realidad es interpretativa: se crea a través de interacciones simbólicas entre los individuos, quienes comunican significados	La realidad es dialéctica: los individuos están condicionados por las estructuras sociales y a la vez pueden transformarlas
Epistemología	La teoría es objetiva, universal y neutra	La teoría es subjetiva	La teoría es subjetiva y tiene una dimensión ética, moral e ideológica
	Produce conocimiento nomotético	Produce conocimiento idiográfico	Produce conocimiento idiográfico/nomotético
	Busca explicar, controlar y predecir analizando regularidades y variables	Busca comprender e interpretar a partir de las normas subyacentes a los hechos sociales, así como las interacciones y negociaciones en las que se producen los significados	Busca criticar y transformar, tomando autoconciencia del proceso de formación social que establece las condiciones en las que se desarrolla el discurso práctico
	Objetividad y causalidad	Intersubjetividad y motivación	Ideología, poder, identidad cultural
Metodología	Preferencia cuantitativa	Preferencia cualitativa	Combina metodologías cuantitativas y cualitativas
	Experimental/manipulativa y orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica, fenomenológica, etnográfica	Orientada a la acción

Fuente: elaboración propia

1.1.2. TEORÍAS CURRICULARES

Una definición ya tradicional y ampliamente aceptada de teoría es la que proponen Lorenzo y Pla (2001, p. 64) cuando sostienen que “las teorías son explicaciones ideales y abstractas de los fenómenos, conocimientos desligados de una aplicación práctica, que regulan mediante reglas y leyes el comportamiento de los fenómenos y tienen un valor predictivo o explicativo”. Sin embargo, esta visión no agota el propio concepto de teoría. Existe un grupo de teorías orientadas hacia la práctica que “son preceptivas por naturaleza, ya que ofrecen orientaciones acerca del/os método/s a utilizar a la hora de conseguir de la mejor manera posible un objetivo dado” (Reigeluth, 2000, p. 17). Es decir, son teorías de naturaleza normativa o prescriptiva cuya voluntad es regular las acciones orientadas a unos fines determinados. Por otra parte, el

postestructuralismo supera la asunción de una correlación entre teoría y práctica en la que la primera accede y desvela a la segunda, y defiende la inseparable unión entre la descripción simbólico-lingüística de la realidad y la realidad misma, transitando así de un concepto de teoría a otro de discurso o texto (Tadeu, 2001). Esto es, la función tradicional de descubrimiento de la realidad queda sustituida por la de construcción de esta.

Además, dentro del ámbito educativo, el grado de complejidad sociocultural que presentan sus procesos da lugar a una intersección de diferentes grupos de teorías que ven reflejada la dualidad descriptiva-explicativa y prescriptiva-normativa mencionada. Atendiendo a la clásica división del fenómeno educativo entre discente, docente y currículum, Reigeluth (2000) distingue entre las teorías del aprendizaje, las del diseño educativo y las curriculares, respectivamente. Así, mientras que las primeras son descriptivas y tienen un carácter psicologicista y epistemológico al tratar de estudiar la forma en la que se produce el conocimiento en los estudiantes, las otras dos son prescriptivas y centran su atención en el proceso de enseñanza. Sin embargo, estas últimas se distinguen en que las teorías del diseño educativo prescriben cómo debería ser la enseñanza desde una perspectiva metodológica mientras que las curriculares lo hacen desde el punto de vista de los contenidos, aunque ambas aparecen con frecuencia interrelacionadas. En consonancia con la estructura y los fines de esta investigación, aquí se presentan las teorías curriculares desde una perspectiva normativa y a través de estas se perfilan una serie de implicaciones de orden práctico.

Como ya se ha comentado, las teorías son concreciones construidas a través de los filtros paradigmáticos. Es decir, mientras que un paradigma constituye una forma ontológica, epistemológica y metodológica de producción científica, las teorías son el resultado de su aplicación formal en un determinado campo de conocimiento. Esto hace que las teorías curriculares encuentren una correspondencia con los paradigmas científicos. Así, bajo una similar nomenclatura, numerosos autores clasifican las teorías curriculares en tres grupos análogos a los tres paradigmas principales comentados anteriormente (Aróstegui, 2014; Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; Martín Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989). De esta manera, el paradigma positivista produce teorías empírico-analíticas, tecnológicas, hipotético-deductivas, técnicas, racional-tecnológicas o técnico-burocráticas. Por su parte, el constructivista se concreta en teorías interpretativas, interpretativo-simbólicas, hermenéutico-deliberativas o prácticas. Finalmente, el paradigma sociocrítico se relaciona con teorías sociopolíticas, críticas o sociocríticas. La tabla 2 muestra de forma sintética las principales características de cada una de ellas a partir de lo expuesto por los autores mencionados. Como se puede observar, se ha optado por las categorías *tecnológica*, *interpretativa* y *crítica*, por ser las más comunes.

A pesar del amplio consenso en esta división ternaria, algunos autores solo reconocen los dos primeros grupos de teorías (Angulo y Blanco, 1994; Area, 1991; Sanjosé, 1994), mientras que otros proponen otras formas de clasificación, subdividiendo alguno de los grupos. (Contreras, 1990; A. Medina, 2002; Pinar, 1983; Tadeu, 2001). Entre estos últimos, Tadeu (2001) diferencia entre teorías tradicionales, críticas y postcríticas. De esta forma, etiqueta a los dos primeros grupos como tradicionales y lo contrapone al tercero, diferenciando dentro de este las teorías críticas centradas en la ideología y el poder, y las poscríticas, que ponen el acento en los discursos

y las identidades. Esta división responde al carácter economicista de la tradición de la teoría crítica y busca diferenciar dicho discurso de un enfoque más culturalista. Esto sucede de forma similar en la propuesta de Martín Rodríguez (2002a), quien señala una cuarta teoría a la que llama posmoderna. No obstante, aquí se considera a ambas, poscríticas y posmodernas, dentro del grupo de teorías críticas, ya que ambas apelan a las relaciones dialécticas entre individuo y sociedad y a la educación como herramienta de transformación.

Tabla 2. Teorías curriculares

	TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA	CRÍTICA
<i>Educación</i>	<p>Actividad técnica y controlable que consiste en programar, realizar y evaluar</p> <p>El docente es un técnico que aplica programas curriculares diseñados por expertos</p> <p>El estudiante es un sujeto pasivo y moldeable</p>	<p>Actividad compleja sometida a los "juicios prácticos" de los docentes que consiste en reelaborar la cultura para compartirla con los estudiantes</p> <p>El docente es un investigador sobre la acción que reflexiona y reelabora su práctica</p> <p>El estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento a partir de sus ideas previas</p>	<p>Actividad crítica, moral y política que consiste en la transformación social y la emancipación individual y colectiva</p> <p>El docente es un intelectual transformativo</p> <p>El estudiante es un sujeto activo que construye su identidad a partir de la interacción social</p>
<i>Fundamentación</i>	<p>Conductista (desarrollo exógeno)</p> <p>Aprendizaje teórico, lineal y parcelado</p>	<p>Cognitivo-constructivismo (desarrollo endógeno)</p> <p>Aprendizaje práctico enfocado hacia el proceso</p>	<p>Socioconstructivismo</p> <p>Aprendizaje participativo a través la interacción social, la negociación curricular y la crítica ideológica</p>
<i>Curriculum</i>	<p>Cerrado</p> <p>Enfocado a la consecución eficaz de los resultados</p> <p>Articulado en torno a unos objetivos prefijados, a los que se subordinan los medios, los contenidos y la evaluación</p>	<p>Flexible y abierto</p> <p>Enfatiza los procesos de aprendizaje</p> <p>Las actividades están contextualizadas, los contenidos se presentan problematizados y la evaluación es continua</p>	<p>Es una construcción histórica que reproduce las relaciones de poder</p> <p>Los elementos curriculares deben consensuarse a través de la participación social</p>
<i>Críticas recibidas</i>	<p>Fragmentación y descontextualización del conocimiento</p> <p>Papel pasivo del docente</p> <p>Excesivo protagonismo de los resultados</p>	<p>Olvida la influencia de las estructuras sociales en los procesos educativos</p>	<p>Teorías formales con poco contenido y escasa aplicación</p> <p>Propuestas mesiánicas</p>

Fuente: elaboración propia

1.1.3. MODELOS DIDÁCTICOS

Los modelos didácticos son “representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos” (A. Medina, 2002, p. 61). Al fin y al cabo, un modelo es una representación, abstracción o idealización de una determinada realidad que contribuye a su comprensión teórica (Escudero, 1981; Portides, 2008), por lo que aplicado al campo de la educación puede ser útil para organizar tanto la investigación como la intervención en el aula (J. Gimeno, 1981; Jorquera, 2010b). Dicho en otras palabras, es “un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia” (J. Gimeno, 1981, p. 96), construido a partir de enunciados teóricos y observaciones empíricas (Calvo, 2006). En la misma línea, Heinich (1975) plantea que un modelo se relaciona con la teoría en tanto que representación de su estructura y con el objeto de estudio en tanto que réplica isomorfa de su estado original. Sin embargo, este isomorfismo nunca es completo, por lo que requiere una visión multimodélica que desvele las diferentes caras de una misma realidad (Bunge, 1985; Cartwright, 1999; Frigg y Nguyen, 2017; J. Gimeno, 1981; Knuuttila, 2005).

Existen diferentes taxonomías de los modelos científicos. En función de las características constructivas, se suelen distinguir entre cuatro tipos generales. Por un lado, los modelos a escala, que conservan las proporciones relativas de la realidad de referencia como la simulación de procesos químicos, biológicos o sociales; los modelos analógicos, que mantienen un isomorfismo estructural con su original, pero cambiando el medio material que los constituye; y los modelos matemáticos, que constituye una proyección del original sobre un conjunto de funciones (Black, 1966; Portides, 2008). Por el otro, el modelo teórico o teóricico, que se describe mediante la utilización del lenguaje verbal y actúa en ocasiones como metáfora (Black, 1966; Calvo, 2006; J. Gimeno, 1981; Rivadulla, 2004, 2006).

En el campo de la educación, en el que se utilizan estos últimos, Heinich (1975) distingue entre modelos *de* y modelos *para*. La diferencia fundamental es que, mientras los primeros son descriptivos y explicativos de una realidad preexistente, los segundos son prescriptivos y tratan de dirigir a esta hacia un nuevo estado. El autor plantea un ejemplo a raíz de la asociación que hace Bruner (1966) al identificar el primer tipo con las teorías del aprendizaje y el segundo con las teorías de la enseñanza. Así, mientras que las primeras construyen modelos *de* a modo de experimento de laboratorio con el objetivo de conocer cómo aprendemos las personas, las segundas tratan de realizar modelos *para* a fin de proponer cuál debería ser la forma de actuar de los docentes. No obstante, Escudero (1981) sostiene que ambos tipos de modelo no son independientes, sino que se interrelacionan, por lo que, si bien el modelo *de* se asocia con la ciencia básica y el modelo *para* con la aplicada, será necesario encontrar una vía intermedia cuyo objetivo sea la elaboración de principios tanto explicativos como orientativos de la enseñanza. Es lo que Ausubel (1990) denomina ciencia básica extrapolada.

Por lo que respecta específicamente a los modelos didácticos, es decir, aquellos que representan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del docente, estos pueden dividirse en dos grandes grupos. De una parte, aquellos que representan dimensionalmente

el fenómeno educativo definiendo sus componentes principales (e. g., Escudero, 1981; Escudero y González, 1984; J. Gimeno, 1981; M. Lorenzo, 1986; Martín Rodríguez, 1997). De la otra, aquellos en los que dichas dimensiones adoptan valores concretos que representan una práctica específica, por lo que son utilizados como estilos de enseñanza (e. g., Aróstegui, 2014; F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014; C. Hernández y Guárate, 2017; Jorquera, 2010b; Martín Rodríguez, 2002c). En adelante, los primeros serán llamados modelos dimensionales y los segundos modelos aplicados. Es interesante observar que los primeros aparecen en trabajos publicados durante las dos últimas décadas del siglo XX, mientras que los segundos lo hacen en aquellos que han visto la luz durante las dos primeras del siglo XXI. Esto sugiere una evolución del concepto de modelo didáctico hacia una mayor concreción y vínculo con la práctica, lo que se ve reforzado por la existencia de publicaciones de transición que utilizan ambas acepciones y se sitúan temporalmente entre ambos períodos (e. g., A. Medina, 2002; Pont, 2002).

Dentro del primer grupo, J. Gimeno (1981) define los modelos mediante tres dimensiones: aspectos psicológicos relacionados con el concepto de sujeto, aspectos didácticos relacionados con el aprendizaje y los medios de comunicación pedagógica, y aspectos relacionados con la identidad y valor del conocimiento. De igual manera, frente a la imposibilidad isomórfica planteada, propone cuatro tipos complementarios de modelo: formales, psicológicos, estructurales y procesuales. En primer lugar, los modelos formales están constituidos por un fin que expresa una opción de valor y que puede concretarse en contenidos comprobables, presupuestos científicamente válidos acerca de la naturaleza del educando, una postura frente a la naturaleza del conocimiento y su efecto en el alumno, y unos métodos moralmente aceptables y efectivos. En segundo lugar, los modelos psicológicos tienen en cuenta los tipos de objetivos que se plantean (cognoscitivo, afectivo o psicomotor), el tipo de proceso psicológico implicado (conductista, de identificación o cognitivo), las actividades de enseñanza utilizadas, los roles del docente y el estudiante, la motivación hacia el aprendizaje y la adaptación y secuenciación de contenidos.

Respecto a los estructurales, estos poseen una dimensión epistemológica que relaciona el conocimiento experiencial con el formal, un método de enseñanza que establece hasta qué punto está centrado en el docente o en el estudiante, una serie de objetivos, medios y contenidos educativos, variables organizativas y de espacio, así como una consideración a las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad. Por último, los modelos procesuales estudian el fenómeno desde una perspectiva de intervención en la realidad. Si los anteriores eran más analíticos y descriptivos, estos tienen un carácter más normativo, responden a la estructura de la técnica pedagógica y organizan el proceso de planificación y desarrollo de la acción (J. Gimeno, 1981).

Otras clasificaciones son las propuestas por Escudero (1981), quien establece una distinción entre modelos de aprendizaje para el dominio y sistemáticos; Escudero y González (1984), que distinguen entre sistémico-ambientalistas, organizativos, centrados en estilos de decisión, centrados en los individuos, y de investigación-decisión y difusión; o M. Lorenzo (1986), quien diferencia entre clásico-tradicionales y sistémico-tecnológicos. También se encuentran las de Martín Rodríguez (1997), que presenta el tecnológico, el humanista y el ecológico-comunicativo; Pont (2002), que agrupa modelos en tecnológicos, flexibles y contextuales; o A. Medina (2002), que propone los modelos de aprendizaje para el dominio, el comunicativo-interactivo, el contextual y el colaborativo.

La distinción de Martín Rodríguez (1997) encuentra en este trabajo especial interés por presentar tres modelos de un gran nivel de abstracción que se encuentran relacionados con los paradigmas científicos y las teorías curriculares vistos anteriormente. En el modelo tecnológico, el elemento central son los objetivos, que son evaluados y condicionan los contenidos y los métodos (figura 2). En el modelo humanista el centro se sitúa en la figura del docente, que interpreta las interacciones que tienen lugar en el aula, y por el que pasan todos los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje (figura 3). Por último, el modelo ecológico-comunicativo plantea un gran número de relaciones a través de las cuales conecta el mundo fuera del centro con la vida dentro del aula, la vez que complejiza los elementos dentro de ella (figura 4).

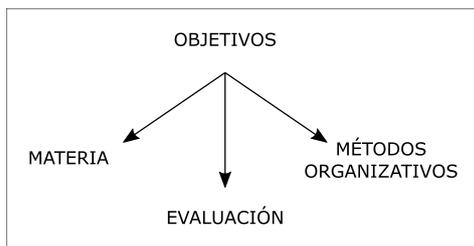


Figura 2. Modelo tecnológico (Martín Rodríguez, 1997)



Figura 3. Modelo humanista (Martín Rodríguez, 1997)

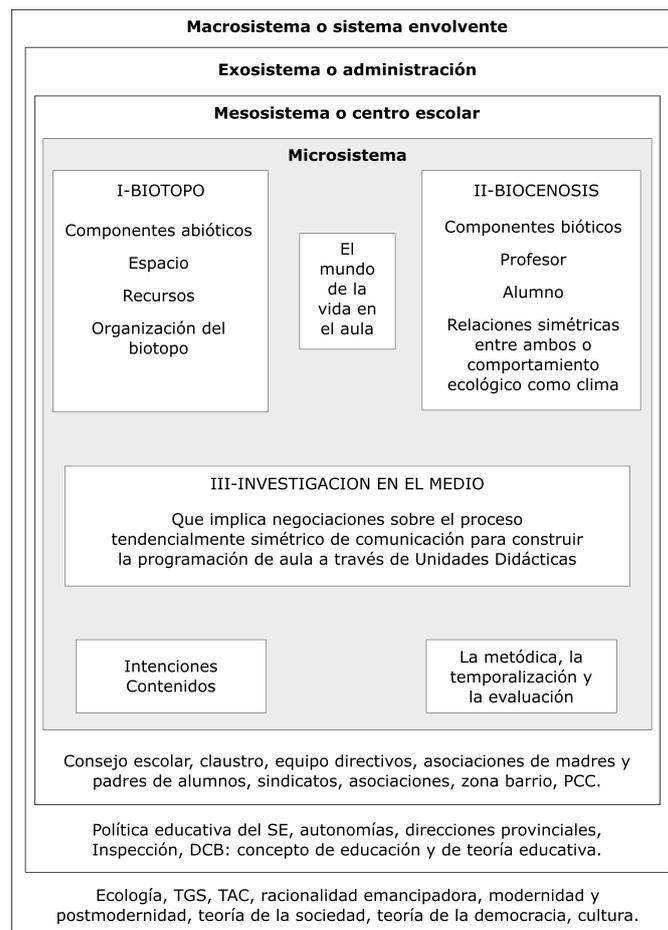


Figura 4. Modelo ecológico-comunicativo (Martín Rodríguez, 1997)

Dentro del grupo de modelos aplicados, aquellos con un menor nivel de abstracción y una mayor definición de la práctica educativa concreta existen también diversas clasificaciones. Por ejemplo, F. F. García (2000) y F. J. García (2014) diferencian entre tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo, Pont (2002) entre socrático, tradicional y activo, y Martín Rodríguez (2002c) entre orientado por la filosofía del liberalismo o por la teoría crítico-comunicativa. Por su parte C. Hernández y Guárate (2017) utilizan el concepto de modelo didáctico de un modo todavía más concreto y lo equiparan a técnicas o estrategias docentes, como la clase expositiva, magistral o teórica, la lectura, la interrogación didáctica, organizadores de la información, la observación, la demostración, el debate o la dramatización. En cualquier caso, todos los modelos nombrados se pueden sintetizar en cuatro: el tradicional, el tecnológico, el activo-espontaneísta y el crítico-alternativo (tabla 3), tomando el socrático como una técnica de enseñanza en lugar de como un modelo.

El primero se centra en contenidos disciplinares transmitidos magistralmente por un docente y memorizados pasivamente por un alumno sometido a una disciplina represiva (F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014; Pont, 2002). El segundo está basado principalmente en objetivos que son operativizados mediante contenidos seleccionados por expertos y alcanzados a través de secuencias sistemáticas de actividades (F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014). Por su parte, el modelo orientado por la filosofía del liberalismo es una mezcla de los dos primeros, especialmente del tecnológico, que pone el énfasis en principios como el relativismo moral, la competitividad como instrumento de promoción, la libertad por encima de la igualdad, el individualismo, la racionalidad instrumental, y la subordinación de la escuela a las leyes de mercado (Martín Rodríguez, 2002c). Por esto, aquí no se trata como modelo independiente.

El tercer modelo, el activo-espontaneísta, sitúa al estudiante en el centro y se enseña mediante actividades prácticas, abiertas y flexibles, evaluando no solo conceptos, sino también destrezas y actitudes (F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014; Pont, 2002). Finalmente, el modelo crítico-alternativo utiliza la investigación para enriquecer las experiencias de los estudiantes, analizar críticamente la sociedad y producir cambios. Además, tiene una base ética y los contenidos son interdisciplinares (F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014; Martín Rodríguez, 2002c).

En el campo concreto de la educación musical, Jorquera (2010b) ha realizado una propuesta de cuatro modelos que guardan relación con los anteriores. Se trata del modelo académico, el práctico, el comunicativo lúdico y el complejo (tabla 4). De forma sintética, en los dos primeros el alumno tiene un papel pasivo de recepción cultural de las grandes obras canonizadas, bien a través de la teoría y la lectoescritura en el académico, bien a través de la práctica irreflexiva en el práctico. En el modelo comunicativo lúdico se tienen en cuenta los intereses del alumnado cuyo disfrute, motivación y entretenimiento, son el objetivo principal. Finalmente, el modelo complejo concibe la educación musical como un proceso de investigación que parte de las ideas e intereses de los estudiantes y aborda la música desde una perspectiva culturalista, poniendo énfasis en sus significados y funciones contextuales. Además, pretende capacitar a los alumnos para comprender críticamente su realidad y participar en ella para poder transformarla.

Tabla 3. Modelos didácticos

	CARACTERÍSTICAS
<i>Tradicional</i>	<p>La base son los contenidos, que están divididos en disciplinas, siguen su lógica interna, y no tienen conexión directa con la realidad</p> <p>Se transmiten conceptos aceptados por la cultura vigente</p> <p>Va de lo abstracto a lo concreto</p> <p>El docente explica y expone verbalmente con apoyo del libro de texto</p> <p>El alumno es pasivo: escucha, obedece, estudia y reproduce</p> <p>Evaluación memorística-enciclopedista, centrada en los resultados y calificadora</p> <p>Disciplina represiva basada en el premio y el castigo</p>
<i>Tecnológico</i>	<p>La base son los objetivos, hacia cuya consecución se dirigen el resto de elementos didácticos</p> <p>Utiliza programaciones didácticas muy detalladas</p> <p>Se transmiten contenidos actualizados y preparados por expertos</p> <p>No se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, quienes realizan actividades programadas</p> <p>La evaluación mide detalladamente los aprendizajes mediante test y ejercicios específicos, atendiendo principalmente a los resultados</p>
<i>Activo-espontaneísta</i>	<p>El centro es el estudiante, sus necesidades, intereses y experiencias</p> <p>Además de conceptos, se da importancia a las destrezas y las actitudes</p> <p>Respeto a los ritmos naturales de aprendizaje y utilización del descubrimiento espontáneo</p> <p>El docente es un líder social y afectivo que usa la libertad guiada como gestión de las conductas</p> <p>Se utilizan actividades prácticas, abiertas y flexibles, juegos educativos, salidas, observaciones, trabajos individuales y grupales</p> <p>Evaluación como reflexión centrada en el proceso, las destrezas y actitudes</p>
<i>Crítico-alternativo</i>	<p>Basado en la investigación como proceso de búsqueda y acción por parte del docente y los estudiantes para comprender críticamente la realidad social y producir cambios</p> <p>Problematización de las experiencias vitales desde una perspectiva ética</p> <p>Parte de los intereses e ideas de los estudiantes para enriquecerlos progresivamente</p> <p>Carácter sistémico de los diferentes elementos curriculares e interdisciplinar</p> <p>Persigue valores como la autonomía, la igualdad, la diversidad, la cooperación o la solidaridad</p> <p>El docente es un coordinador e investigador</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Modelos didácticos aplicados a la educación musical I (Jorquera, 2010b)

	CARACTERÍSTICAS
Académico	<p>Papel central de la lectroescritura tradicional, la asimilación de conceptos teóricos, el análisis de las formas y estructuras musicales, la audición de obras con explicación previa y la memorización enciclopédica, anecdótica o episódica de compositores y períodos históricos</p> <p>El conocimiento está establecido por expertos, formado por repertorios canonizados por la tradición (grandes obras) y desligado de la vida de los estudiantes</p> <p>Separación entre teoría y práctica, y gran importancia de los libros de texto</p> <p>La práctica musical se trabaja a través de la imitación y la repetición</p> <p>El objetivo es aumentar la cultura de los estudiantes, quienes la adquieren de forma acrítica</p>
Práctico	<p>Papel central de la práctica irreflexiva de actividades, como tocar instrumentos, cantar, improvisar o componer, sin referencias al significado comunicativo, social ni cultural</p> <p>La práctica musical se trabaja a través de la imitación y la repetición</p> <p>Espera que el alumnado disfrute y experimente vivencias afectivas</p> <p>El repertorio es similar al académico, aunque con la posibilidad de introducir materiales más atractivos, adaptados, con una presentación más agradable y motivadores</p> <p>No se tienen en cuenta las ideas e intereses de los estudiantes y no se fomenta su autonomía</p> <p>La música pretende neutralidad y tiene un uso ornamental</p>
Comunicativo lúdico	<p>Papel central de la motivación del alumnado, quien participa y es entretenido mediante actividades lúdicas próximas a la cultura del espectáculo</p> <p>En las actividades musicales se introducen significados comunicativos y expresivos, aunque descontextualizados</p> <p>El repertorio puede ser parcialmente consensuado entre docente y estudiantes, teniendo en cuenta los intereses de estos últimos, aunque no sus ideas</p> <p>La evaluación puede ser parcialmente participativa y mide resultados y algunos procesos</p> <p>Se implementan las metodologías activas: Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc.</p>
Complejo	<p>Papel central de la investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, que se concibe como un elemento cultural</p> <p>Se establecen conexiones entre la música y la cultura propia para comprenderla, participar críticamente en ella y transformarla, así como con otras culturas</p> <p>Se busca el disfrute y la comunicatividad musical</p> <p>El repertorio está consensuado ente profesores y estudiantes, siendo las ideas e intereses de estos últimos el punto de partida para los aprendizajes</p> <p>La evaluación utiliza diversas herramientas, es consensuada y mide procesos y resultados</p>

Fuente: elaboración propia

Con una menor profundidad, Aróstegui (2014) también establece una distinción de tres modelos didácticos que, aunque con algunas diferencias, responden a la lógica ternaria que se ha presentado anteriormente. Utilizando el concepto de enfoque como equivalente a modelo, el autor diferencia entre técnico, práctico y crítico. El primero prioriza la teoría y la técnica frente a la práctica y la interpretación, y exige un gran esfuerzo para conseguir los resultados deseados.

El segundo, de forma contraria, prefiere comenzar vivenciando la música mediante actividades de movimiento y audición, para después racionalizarla. En cuanto al tercero, este es crítico con el repertorio canónico de la música académica occidental de tradición europea y propone una música intercultural que incorpore repertorios propios de los diferentes grupos sociales. Además, pretende contribuir a la conformación del gusto musical de los estudiantes.

Como se puede observar, Jorquera (2010b) y Aróstegui (2014) utilizan el concepto de modelo práctico de forma diferente. Así, para la primera no es más que el modelo académico que modifica su metodología mediante la descentralización de la teoría y un mayor protagonismo de actividades prácticas, manteniendo el resto de características casi invariables. Sin embargo, el segundo autor lo relaciona con el movimiento de Escuela Nueva y las metodologías activas. Es decir, lo que para Aróstegui (2014) es el modelo práctico, para Jorquera (2010b) es el comunicativo lúdico. Aquí se mantendrán las dos acepciones del concepto de modelo práctico.

Tabla 5. Modelos didácticos aplicados a la educación musical II (Aróstegui, 2014)

	CARACTERÍSTICAS
Técnico	<p>Primero se aprende la teoría musical y la lectoescritura, y luego la práctica</p> <p>Primero se aprende la técnica y luego la interpretación</p> <p>El aprendizaje consiste en conseguir resultados que requieren un esfuerzo</p>
Práctico	<p>Primero se siente y vivencia la música, y luego se piensa y teoriza</p> <p>A través de ejercicios de movimiento y audición se interiorizan los parámetros musicales</p> <p>Se implementan las metodologías activas: Orff, Kodaly, Willems, Dalcroze, etc.</p>
Crítico	<p>Crítica a la hegemonía de la música clásica, culta o <i>de varones blancos muertos</i>, ejercida por su relación con las clases dominantes</p> <p>Educación musical intercultural en la que se incluyan géneros y estilos propios de diferentes grupos sociales</p> <p>Utilización de grafías no convencionales como primer paso hacia la notación</p> <p>Contribuir a la construcción del gusto musical de los estudiantes desarrollando la capacidad de juicio autónomo y crítico</p>

Fuente: elaboración propia

1.1.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA

Los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos, en tanto que diferentes niveles del proceso que relaciona la construcción del conocimiento con su aplicación práctica, guardan una inevitable relación (Jorquera, 2004; Jorquera, 2010b; A. Medina, 2002; Martín Rodríguez, 2002b; Sáez, 1989). Es lógico, puesto que cada marco formal de coordenadas ontológicas, epistemológicas y metodológicas determinadas dará lugar a un tipo de teoría o grupo de teorías particulares, y estos se concretarán de forma coherente en modelos dimensionales

y aplicados a la realidad. Además, los tres niveles pueden servir como parámetros constitutivos de un determinado tipo de enfoque educativo, entendiendo a este como la unión de la disciplina científica y la actividad educativa. Siguiendo con la línea argumental de este trabajo, se han identificado tres tipos de enfoque: el tradicional, el constructivista y el crítico (tabla 6). A partir de dicha diferenciación, es posible conceptualizar la educación musical crítica, que será aquella que asuma los principios y características del tercero de ellos.

En primer lugar, el enfoque crítico construye el conocimiento desde un paradigma sociocrítico (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; De la Herrán, 2005; M. G. Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013). Esto es, entiende que la realidad es construida de forma dialéctica por sujetos que se encuentran condicionados por estructuras sociales y a la vez están dotados de agencia para transformarlas. Desde el punto de vista de la epistemología, la teoría es ética, moral, ideológica, generadora de identidades culturales y está atravesada por el poder. Por eso, produce un tipo de conocimiento idiográfico y busca tomar conciencia crítica de las condiciones sociohistóricas en las que se desarrollan los discursos. A nivel metodológico, puede utilizar metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, pero las orienta a la acción, la concienciación y la transformación.

Tabla 6. Tipos de enfoque educativo

	PARADIGMAS	TEORÍAS	MODELOS (GENERAL)	MODELOS (MÚSICA)
<i>Enfoque tradicional</i>	Positivista, empírico-analítico, racional-tecnológico	Tecnológica, técnica, empírico-analítica, hipotético-deductiva, racional-tecnológica, técnico-burocrática	Tecnológico, aprendizaje para el dominio, tradicional, clásico	Académico, práctico, técnico
<i>Enfoque constructivista</i>	Hermenéutico, constructivista, simbólico, interpretativo	Interpretativa, simbólica, hermenéutico-deliberativas, prácticas	Humanista, flexible, comunicativo, interactivo, activo, espontaneísta	Comunicativo lúdico, práctico
<i>Enfoque crítico</i>	Sociocrítico, crítico, teoría crítica	Sociocrítica, crítica, sociopolítica	Ecológico-comunicativo, colaborativo, contextual	Complejo, crítico

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se fundamenta en una teoría curricular crítica (Aróstegui, 2014; Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; Martín Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989). Es decir, concibe a la educación como una actividad política, crítica y moral que consiste en la transformación social y la emancipación individual y colectiva. El docente es un intelectual transformativo, mientras que el estudiante es un sujeto activo que construye su realidad de forma socioconstructivista a partir de la interacción social, la negociación curricular y la crítica ideológica. Por último, el

currículum es una construcción histórica que reproduce las relaciones de poder, de forma que debe consensuarse colectivamente y mantenerse flexible y abierto.

Por último, implementa modelos como el ecológico-comunicativo (Martín Rodríguez, 1997), el contextual (A. Medina, 2002; Pont, 2002), el colaborativo (A. Medina, 2002), el crítico-alternativo (F. F. García, 2000; Francisco Javier García, 2014; Martín Rodríguez, 2002c), el complejo (Jorquera, 2010b) y el crítico (Aróstegui, 2014). En este sentido, conecta de forma sistémica la vida en el aula con otros niveles contextuales como el centro escolar, la comunidad educativa, la administración educativa o los movimientos sociales, pudiendo llegar a construir comunidades de aprendizaje. El docente coordina a los estudiantes y persigue valores como la autonomía, la igualdad, el respeto a la diversidad, la cooperación o la solidaridad. Utiliza la investigación como método para que los estos construyan el conocimiento, analicen críticamente la sociedad y produzcan cambios, y problematiza las experiencias, intereses e ideas de los estudiantes desde una lógica ética e interdisciplinar.

A nivel específicamente musical, siguiendo a Jorquera (2010b) y Aróstegui (2014), investiga sobre los significados, contextos, funciones y estructuras de la música, que concibe como un elemento cultural. El repertorio se consensúa con los estudiantes, de forma que se toman sus preferencias musicales como punto de partida. De igual manera, critica la hegemonía de la música académica eurocéntrica. Además, pretende contribuir a la construcción del gusto musical de sus estudiantes, desarrollando la capacidad de juicio autónomo y crítico. Por otro lado, tiene como objetivo establecer puentes entre los fenómenos musicales y la realidad social del alumnado para que pueda comprenderla, participar críticamente en ella y transformarla. Finalmente, busca el disfrute y la comunicatividad, y evalúa de forma negociada y diversa tanto los resultados como los procesos.

1.2. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, UNA REALIDAD POLIÉDRICA

Cuando uno se aproxima a la pedagogía crítica con el objetivo de identificar en ella una génesis histórica, unos principios ordenadores y coherentes, y unos fines bien definidos y delimitados, rápidamente toma conciencia de su naturaleza plural y poliédrica. Efectivamente, no se trata de un referente consolidado al que adscribir o no un determinado conjunto de prácticas (Carbonell, 2015; Cascante y Martínez, 2013), ni tampoco se puede otorgar a nadie su autoría, sino que es necesario recurrir a los fundamentos epistemológicos, sociológicos y filosóficos en los que se basa para desvelar su significado e intencionalidades (P. Gimeno, 2013). Dentro de esta indefinición, diversos autores proponen distintos modelos explicativos sobre sus líneas evolutivas y manifestaciones principales.

Por un lado, algunos hacen valer un sentido amplio del concepto de crítica y plantean una genealogía que se inicia con las reformas de la Escuela Nueva, pasa por las perspectivas anarquistas, marxistas, y la teoría crítica de la sociedad, y desemboca en la dualidad que asigna a la educación una función reproductora y/o transformadora y sus modelos de resistencia (Aubert et al., 2010; Ayuste et al., 2003). Por otro lado, P. Gimeno (1995) sitúa el desarrollo ideológico de la pedagogía crítica exclusivamente en la teoría crítica de la sociedad, elaborada

por la Escuela de Frankfurt, y centra su atención en las concreciones que tuvieron lugar durante el siglo XX en el contexto germánico. Además de estas dos posturas, parece existir un consenso más o menos generalizado entre algunos teóricos a la hora de señalar a Paulo Freire como un punto de inflexión determinante en la evolución y cristalización del discurso en torno la pedagogía crítica (R. Allen y Torres, 2003; N. Freire, 2009; Mayo, 2008; Nayive y León, 2005). Esto se debe a la fusión que realizó en el Brasil de los años 60 del siglo XX entre la ética de la teología de la liberación y la mencionada teoría crítica de la Escuela de Frankfurt en una pedagogía progresista y emancipadora que encontró, a través de su obra *Pedagogía del oprimido* (P. Freire, 2012), una reconocida proyección internacional (Kincheloe, 2008).

En un escenario más local, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) del territorio español supusieron, en el contexto de la transición democrática, una relectura de la tradición pedagógica crítica en clave de recuperación y actualización de las prácticas educativas arrasadas tras cuatro décadas de dictadura franquista (Aymerich, 2014; S. Esteban, 2016; À. Martínez, 2016; Rogero, 2010). Además, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento se ha reflejado en incipientes pedagogías críticas que incorporan los medios de comunicación y las tecnologías digitales a sus construcciones teóricas y propuestas de implementación prácticas (Aparici et al., 2018; Thwaites, 2014).

Por último, en el ámbito específico de la educación musical, existen algunas tradiciones que adoptan los postulados de la pedagogía crítica. Si bien es la Pedagogía Crítica para la Educación Musical (PCEM) la más explícita y directamente relacionada, tanto la Educación Musical Culturalmente Receptiva (EMCR) como la Educación Musical para la Justicia Social (EMJS) comparten muchos de sus principios y propuestas de actuación. Sin la intención de hacer un análisis exhaustivo de esta variedad de manifestaciones de la pedagogía crítica, aquí se presentan las principales ideas y autores.

1.2.1. UNA CRÍTICA AMPLIA: DE LA ESCUELA NUEVA A LA METÁFORA DE JANÓ

Si se entiende la crítica como una forma de pensamiento razonado que cuestiona aquello que es tomado por válido y que es potencialmente el vehículo de una determinada propuesta transformadora, entonces el concepto de pedagogía crítica se abre hacia todas aquellas reinterpretaciones de los sistemas educativos formales a lo largo de la historia y todas las iniciativas reformistas de sus instituciones educativas. Acotando el período de análisis a nuestra Edad Contemporánea, se puede considerar que la primera gran crítica pedagógica fue la representada a través del movimiento conocido como Escuela Nueva, que hunde sus raíces en las ideas de autores como Rousseau o Tolstoi (Carreño, 2014; Germán et al., 2011).

El primero defendió una escuela para todos en la que el estudiante, concebido desde un punto de vista evolutivo que rompió con la idea del adulto en miniatura, fuera el centro del proceso educativo y se respetase su curiosidad natural como motor que lo predispone al aprendizaje por investigación (Rousseau, 1998). Por su parte, Tolstoi (1978) propuso en la escuela Yásnaia Poliana un modelo basado en la confianza en la naturaleza humana, que se concretaba en la libertad total de los alumnos para asistir a las aulas, la no imposición del orden que surgiría como una manera natural de autorregulación y el respeto a la individualidad de cada estudiante.

Estas ideas fueron las que se materializaron bajo el nombre de Escuela Nueva entre finales del siglo XIX y principios del XX, fundamentalmente en Europa y Estados Unidos, como reacción a una escuela tradicional, escolástica y enciclopedista (Del Pozo, 2004; Germán et al., 2011). Esta última estaba, como apunta Carreño (2014), caracterizada por el papel central del maestro, el programa y el manual escolar, así como por una concepción pasiva del niño y una metodología autoritaria basada en la memorización de unos contenidos únicos destinados a un hipotético alumno ideal. Una serie de nuevas propuestas educativas desarrolladas por autores como Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly o John Dewey añadían a las ya mencionadas la idea de una escuela activa centrada en el *hacer*, la interacción del estudiante con el medio y su socialización, el desarrollo de la comunidad, el fomento del trabajo cooperativo y solidario, y una organización democrática de los centros educativos (Ayuste et al., 2003; Beltrán, 2000; Cambi, 2006; Monés y Vallet, 2000).

Un segundo grupo de pedagogías críticas se podrían agrupar bajo las categorías de pedagogías anarquistas o marxistas. Los denominadores comunes son la crítica al autoritarismo de la institución escolar y la apuesta por una participación de los estudiantes en las dinámicas internas del centro. Entre las figuras más representativas, destacan Alexander S. Neill, Célestin Freinet, Ivan Illich y Francesc Ferrer i Guàrdia. El primero fue el director de Summerhill, una escuela libre que, con una base freudiana, apostó por priorizar la autonomía y el desarrollo emocional de sus estudiantes por encima de la formación académica. La asamblea era el motor de un proyecto educativo sin exámenes, calificaciones ni castigos, en el que los niños y niñas decidían si entraban o no a las clases (Neill, 2012; Tort, 2000). Freinet destacó por sus métodos naturales de aprendizaje, los cuales tienen como objetivo respetar los distintos ritmos de desarrollo infantil y fomentar el aprendizaje por tanteo experimental. También se le atribuyen el origen de algunas técnicas muy habituales en la actualidad como la asamblea de clase, el texto libre, la revista escolar o la correspondencia (Imbernón, 2010b; Vilaplana et al., 2000).

En el caso de Illich (Cambi, 2006), la gran aportación de este sacerdote contestatario fue su obra *La sociedad desescolarizada*, en la que sostuvo que “la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada” (Illich, 1970, pp. 11-12). Sin embargo, como aclaró más tarde, “su intención no era terminar con la escolarización sino liberar la educación (...) del estado para mudar el control a los movimientos comunitarios de base” (Bruno-Jofré e Igelmo, 2016, p. 68). Por su parte, Ferrer i Guàrdia desarrolló su Escuela Moderna, cuyo objetivo último era que los estudiantes llegasen a ser “personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio” (1976, p. 26). Entre sus propuestas destacan la sustitución del estudio dogmático por el razonamiento de las ciencias positivas, la enseñanza de los deberes y derechos sociales, una educación mixta, la apertura de la escuela a las familias, la supresión de los castigos y el desarrollo de una educación laica (Solà, 2000).

Por último, durante la segunda mitad del siglo XX, y todavía en la actualidad, han dominado dos discursos críticos sobre el papel social de la educación que frecuentemente se presentan como opciones opuestas polarizadas. Por un lado, la tradición freiriana, sobre la que se profundizará más adelante, que la defiende como una potente herramienta de transformación y emancipación social si se utiliza con tales propósitos (P. Freire, 2012). Por el otro, en el contexto de los

estructuralistas franceses, Bourdieu y Passeron (2001) sostienen que la escuela ejerce una función reproductora de las relaciones de poder y dominación en el mantenimiento del *statu quo*. Sin embargo, J. L. García y Fontán (1979) han tratado de superar esta dualidad socioeducativa utilizando la figura mitológica del dios romano Jano como metáfora para explicarla. Para ellos, del mismo modo que Jano presenta dos caras que miran de perfil hacia delante y hacia atrás al mismo tiempo, representando la integración de la contradicción, la educación sirve simultáneamente a esos dos propósitos, el reproductivo y el transformador, de un modo tan inevitable como necesario.

Esta dialéctica entre la reproducción y la transformación ha sido conceptualizada como teoría de la resistencia por algunos autores neomarxistas, quienes entienden que el currículum sirve tanto a los intereses de la dominación como a los de la emancipación (Giroux, 1992). Así, para el propio Giroux, las escuelas “no son solo instituciones económicas, sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista” (1985, p. 5). En esta línea de pensamiento se sitúan otros autores como Apple, con obras como *Ideología y currículum* (1986) o McLaren, con *La vida en las escuelas* (1994a) y *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (1994b).

1.2.2. UNA CRÍTICA CONCRETA: LA TRADICIÓN DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

Como se ha dicho anteriormente, algunas perspectivas circunscriben los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica a la teoría crítica de la sociedad desarrollada por la Escuela de Frankfurt, cuyo objetivo describen Reale y Antiseri (1988, p. 738):

La teoría crítica quiere ser una comprensión totalizante y dialéctica de la sociedad humana en su conjunto, y para ser más exactos, de los mecanismos de la sociedad industrial avanzada, con el fin de estimular una transformación racional que tenga en cuenta al hombre, su libertad, su creatividad y su armonioso desarrollo en una colaboración abierta con los demás, en vez de que exista un sistema opresor que se vaya perpetuando.

La Escuela de Frankfurt tuvo su origen a comienzos del período de entreguerras, cuando un grupo de intelectuales de izquierdas, ante la disyuntiva de adherirse al comunismo ruso o a los socialistas moderados de la recién proclamada República Alemana, optaron por una tercera vía revisionista de los principios marxistas con el objetivo de unificar la teoría con una praxis coherente (P. Gimeno, 1995). Desde este punto de partida, con inicio en el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt en 1923, y muy marcada por la experiencia del nazismo, esta tradición intelectual suele organizarse historiográficamente en torno a la categoría de *generación*, distinguiéndose en la actualidad tres de ellas (Mesquita, 2009; B. Muñoz, 2011; Seoane, 2000).

Siguiendo a Mesquita (2009), la primera generación, preocupada principalmente por la construcción de una crítica a la racionalidad instrumental orientada a fines, tiene como máximos representantes a Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Erich Fromm, siendo los dos primeros los que mayor impacto han tenido en la conformación de un sustrato para la pedagogía crítica. La misma autora distingue tres momentos en esta primera generación. El primero de ellos, marcado por la obra *Teoría Tradicional y Teoría crítica* de Horkheimer (2000), publicada en 1937, se caracterizó por una crítica inmanente centrada

en desvelar las estructuras de la sociedad capitalista y sus promesas no cumplidas, y otra trascendente y normativa que perfilaba un modelo social desde una perspectiva negativa: sin explotación ni opresión.

El segundo momento gira alrededor de la publicación de *Dialéctica de la Ilustración*, escrito por Horkheimer y Adorno (2003), que vio la luz en 1944. En ella, los autores defienden la existencia de un círculo vicioso entre el mito y la Ilustración. En este sentido, argumentan que el programa ilustrado, cuyas raíces se remontan a la Antigüedad, es el de liberar al ser humano del mito y de su atadura a la naturaleza. Sin embargo, el mito ya buscaba controlar la naturaleza, por lo que era en sí mismo parte de la Ilustración. Por tanto, el conocimiento es, desde un primer momento, técnica que busca dominar dicha naturaleza y, por tanto, racionalidad instrumental. El problema es que, a la par que la domina, el ser humano pierde autonomía frente a ella mediante procesos que han venido a denominarse como alienación o cosificación. Con todo, los autores sostienen que la libertad es indisociable del pensamiento ilustrado, lo que lleva a una necesaria autorreflexión de la propia Ilustración sobre sí misma.

El tercer momento, protagonizado por Adorno y su *Dialéctica Negativa* (1992), arremete contra el postulado según el cual existe una correlación entre ser y pensamiento de modo que este tiene la capacidad de acceder a aquel. Sin embargo, la razón no puede acceder a lo real precisamente porque lo real no es razón. Esta es una dialéctica materialista en lugar de idealista y su objetivo es que lo real se revele contra las ideas, las cuales constituyen un marco legitimador de las injusticias sociales (Reale y Antiseri, 1988). Esta primera generación, aunque sienta unas sólidas bases explicativas sobre las que seguir construyendo una teoría crítica, maneja un nivel de abstracción teórica que no consigue cristalizar en acciones pedagógicas concretas.

La segunda generación está representada por la figura de Jürgen Habermas y su nuevo enfoque frente a la crítica de la racionalidad instrumental. Si bien en la primera generación de la Escuela de Frankfurt se llega a la conclusión de la necesidad de una autorreflexión de la propia razón, Habermas propone el acto comunicativo como instrumento con potencial crítico sobre esta y transformador de la realidad (Carbonell, 2015). Así, critica la tradición marxista clásica por centrarse exclusivamente en el mundo del trabajo y establece una distinción entre los sistemas de acción racional con arreglo a fines, en los que la racionalización es la expansión de las fuerzas productivas, y un marco institucional de interacción simbólica, en el que la racionalización es la liberación de la comunicación de los mecanismos de opresión y dominación (Mesquita, 2009). Este nuevo pensamiento se expresa en 1981 en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 2010), cuya tesis se podría sintetizar como sigue (Vila, 2011, p. 4):

[Habermas] plantea un marco categorial y una teoría general de la acción comunicativa donde el uso del lenguaje por medio de los actos de habla es el medio vinculante para coordinar las acciones intencionadas de los sujetos a través de la argumentación racional y donde las disputas de intereses son resueltas por medio del mejor argumento y por la búsqueda del consenso, poniendo el mayor énfasis en la interacción de los sujetos con respecto al mundo, con respecto al otro y con respecto a sí mismos y buscando con ello la comprensión de la sociedad y del mundo de manera crítica para darle sentido al proyecto de la Modernidad como proyecto todavía en construcción.

Su aportación a la teoría educativa es lo que se conoce como el aprendizaje dialógico (R. Allen y Torres, 2003; Aubert et al., 2010; Prieto y Duque, 2009), cuyos siete principios quedan definidos de la siguiente manera (Duque et al., 2009; Flecha, 1997; Prieto y Duque, 2009):

- Diálogo igualitario: consiste en valorar las distintas intervenciones en función de la validez de los argumentos en lugar de las posiciones de poder de quienes las realizan.
- Inteligencia cultural: pone el acento en la potencialidad de todas las personas para participar en un diálogo igualitario en tanto que cada uno posee su propia experiencia cultural.
- Transformación: Habermas cuestiona el determinismo estructuralista de los reproductoristas y concibe la acción comunicativa como una vía para alcanzar acuerdos y transformar la realidad.
- Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- Creación de sentido: recuperación del sentido como consecuencia de la sustitución de los ambientes comunitarios por los sistemas, a través de una interacción autodirigida.
- Solidaridad: como respuesta a los sistemas selectivos, neoliberales y antidemocráticos.
- Igualdad de diferencias: frente a la concepción homogeneizadora de la igualdad y el reduccionismo de la igualdad de oportunidades, se defiende que la verdadera igualdad incluye el derecho de toda persona a vivir de manera diferente.

Una de las concreciones de este enfoque didáctico es el uso de las reflexiones en el aula, que Fried y Schnitman (2001, p. 61) entienden como un “autocuestionamiento de los pensamientos, los sentimientos, las emociones y las sensaciones físicas que surgen en el individuo cuando se encuentra cara a cara con otro”. Para ello, estos autores proponen la utilización de preguntas reflexivas cortas que promuevan el análisis y la investigación, sustituyendo el modo lineal de pregunta-respuesta. Por otra parte, el aprendizaje dialógico sienta las bases teóricas para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje (Duque et al., 2009) cuyo objetivo es abrir los centros educativos a la comunidad e iniciar procesos de participación democráticos donde se creen espacios de diálogo igualitario entre diferentes culturas (C. García et al., 2013).

Por lo que respecta a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, el principal representante es Axel Honneth, cuya obra central es *La Lucha por el Reconocimiento* (1997). Siguiendo la síntesis que realiza B. Herzog (2013), Honneth tiene como objetivo buscar las bases para una teoría social normativa, para la cual es necesario una crítica inmanente vinculada a las experiencias concretas de los implicados y a la propia realidad. En este sentido, critica la propuesta de Habermas por un doble motivo. Por un lado, antes de poder ser escuchados, los sujetos han tenido que aceptar una serie de reglas discursivas impuestas por el espacio público-hegemónico. Por el otro, no todo el mundo es capaz de expresar sus sensaciones, y a menudo se recurre a un lenguaje estereotipado para interpretar los conflictos sociales. Frente a esto, Honneth (1997) plantea un orden en el que cada individuo sea capaz de desarrollarse como ser autónomo al sentirse reconocido en tres esferas sociales básicas: el amor, el derecho y la solidaridad. Estas confieren al ser humano, respectivamente, autoconfianza, autorrespeto y autoestima y, cuando no se dan, su búsqueda y exigencia son el motor de las luchas sociales.

En su aplicación pedagógica, Díaz (2011) sostiene el carácter educativo del proceso de reconocimiento recíproco mediante el que los sujetos, en tanto que ciudadanos, construyen su propia identidad, así como determinadas formas morales de vida. De esta manera, la educación exige confianza en uno mismo y reconocimiento de la autonomía del otro (amor), participación en una comunidad con unas normas establecidas intersubjetivamente (derecho) y respeto y estima por las distintas formas culturales de vida (solidaridad). Una de las propuestas didácticas que sigue esta línea es la del reconocimiento de la *voz del alumnado* en el diseño, gestión o evaluación de la vida escolar (Spruce, 2015; Susinos, 2012), que encuentra en la construcción participativa del currículum (J. B. Martínez, 2010) uno de sus máximos exponentes. En esta línea, McLaren (2015a) y Giroux (1989) sostienen que un currículum emancipatorio debe otorgar protagonismo a los discursos de las identidades y experiencias de los estudiantes.

1.2.3. PAULO FREIRE: EL GRAN REFERENTE

Dentro de la pedagogía crítica, Paulo Freire es un pedagogo paradigmático con un enorme calado en el imaginario colectivo por su capacidad para articular un discurso esperanzador legitimado en una sólida base práctica (Mayo, 2008). Entre las influencias ideológicas de su pensamiento se encuentran un humanismo de tipo personalista con elementos del existencialismo, un marxismo de la tradición de la Escuela de Frankfurt que lucha contra la alienación del capitalismo y una fenomenología que reconoce en el ser humano una conciencia reflexiva e intencional (C. Torres, 2006). A esto hay que añadir su vinculación con la Teología de la Liberación, que denunciaba la situación de pobreza e injusticia de los pueblos de América Latina en un mundo donde se conocían los medios tecnológicos para el progreso (Silva, 2009).

Su obra de referencia es *Pedagogía del Oprimido* (P. Freire, 2012), y en ella plantea sus principales propuestas en torno a la educación como herramienta de transformación social. Para Freire, el ser humano tiene una vocación ontológica e histórica de *ser más*, entendida como proceso de humanización. Sin embargo, esta potencialidad es negada por las situaciones de opresión en las que uno o varios sujetos explotan u obstaculizan a otros en su búsqueda de la afirmación como personas. Estas situaciones generan una sociedad dividida entre opresores y oprimidos. Los primeros confunden *ser más* con *tener más*, transforman a los oprimidos en objetos y se apropian de la ciencia y la tecnología para el mantenimiento del orden, instaurando el terror, la tiranía y el odio. Los segundos experimentan una dualidad existencial según la cual, además de la propia, tienen introyectada la cultura opresora, creen que nada se puede hacer, se sienten atraídos por el opresor en detrimento de su autoestima y desarrollan tipos de violencia horizontales.

Esta contradicción entre opresores y oprimidos solo puede ser superada a través de un proceso de liberación que presenta tres características. En primer lugar, será llevado a cabo por los oprimidos, quienes se liberarán a sí mismos y liberarán a los opresores. En segundo lugar, exige una praxis que sintetice acción y reflexión y que los oprimidos se comprometan en una lucha organizada. Finalmente, no podrá ser una autoliberación, sino que será necesaria una pedagogía liberadora en la que un liderazgo revolucionario establezca una relación permanentemente dialógica con los oprimidos. Esta es la pedagogía del oprimido, que una vez superada la contradicción opresora pasa a ser la del ser humano en proceso permanente de liberación.

En este sentido, Freire define cómo debe ser la educación liberadora frente a la hegemónica, que él denomina bancaria al comparar al sujeto con un banco en el que se deposita el saber (tabla 7). La pedagogía del oprimido, es decir, la educación liberadora, instauro el diálogo a través de la búsqueda de su contenido programático. Aparecen aquí dos elementos centrales de la obra de Freire. Por un lado, el diálogo, que define como el encuentro de los seres humanos para transformar el mundo a través de la palabra verdadera, la cual es praxis que combina acción y reflexión. Por el otro, el contenido programático de su pedagogía se elabora a través del proceso conocido como investigación temática. En este, mediante los círculos de investigación participativos, el pueblo elige una serie de temas generadores que somete a diálogo para, en un proceso que denomina codificación y descodificación, convertirlos en actos que hagan efectivo el potencial de *ser más* de los seres humanos.

Tabla 7. Comparación entre educación bancaria y liberadora

EDUCACIÓN BANCARIA	EDUCACIÓN LIBERADORA
Reproduce la contradicción según la cual el educador es un sujeto poseedor de saber mientras que el educando es depositario del mismo	Ambos se transforman en sujetos del proceso en el que se educan en comunión, mediatizados por el mundo
Narra la realidad como algo estático y ajeno	Es problematizadora y dialógica
Controla el pensamiento y la acción conduciendo al ser humano a la adaptación al mundo de la opresión	Acto permanente de desvelamiento de la realidad y búsqueda de la inserción crítica en ella para poder transformarla
Domestica autómatas pasivos y satisface a los opresores	Estimula la creatividad
Carácter paternalista de asistencia e integración de los oprimidos	Lucha de los oprimidos por la emancipación
Concepción de una conciencia mecánica separada del mundo	Concepción de una conciencia intencionada dirigida al mundo
Enfatiza el mantenimiento del orden establecido y se hace reaccionaria	Refuerza el cambio y se hace revolucionaria
Mitifica la realidad	Parte del carácter histórico del ser humano

Fuente: elaboración propia

1.2.4. EL CONTEXTO ESPAÑOL: LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

En el caso de España, las primeras manifestaciones relacionadas con la pedagogía crítica se pueden identificar en la adopción de las propuestas de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX. A partir de entonces, se inicia un lento proceso de acomodación de este nuevo discurso pedagógico que vivió su momento de plenitud durante la II República y la posterior Guerra Civil,

quedando totalmente exterminado durante la dictadura franquista (Del Pozo, 2004). Iniciados durante los años sesenta del siglo XX y extendidos durante los setenta, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), con el objetivo de luchar contra la escuela franquista, bebieron de aquellas ideas de la Escuela Nueva, así como de la Escuela Moderna y la Institución Libre de Enseñanza, al mismo tiempo que se nutrieron de las nuevas aportaciones de autores como Freinet, Milani, Freire y Neill (Rogerio, 2010).

Entre sus actividades, destacan las escuelas de verano, que tuvieron su origen en la Cataluña de 1914 a imagen del modelo de formación del profesorado implementado por Dewey en Chicago y se expandieron a otros puntos de la geografía española a partir de 1970 (Aymerich, 2014). Se constituyen de este modo como espacios formativos para la construcción de un discurso pedagógico y político que se dirigía al conjunto de la sociedad y del que participaban aquellos que querían ser sujetos de la transformación democrática del país (À. Martínez, 2016). A pesar de que existieron distintas manifestaciones de los MRP, S. Esteban (2016) señala las características comunes de todos ellos:

- Defensa de un proyecto educativo global, desde la guardería hasta la universidad, con un cuerpo único de educadores.
- Crítica a una escuela tradicional memorística, inmovilista y retrógrada, centrada en el maestro y los programas.
- Un modelo de profesor comprometido y militante con un pensamiento sociocrítico que concibiera la educación como herramienta de transformación social y emancipación de las personas.
- Fuentes ideológicas compartidas.
- Una enseñanza laica fundamentada en la ciencia, la razón y la libertad ideológica.
- Una escuela democrática, cívica y gratuita que promueva formas de gestión participativas.
- La coeducación como premisa para el desarrollo convivencial de ambos sexos.
- Voluntad de influir en el cambio de las políticas educativas.

En la década de los 90, los MRP experimentaron una importante transformación como consecuencia de la institucionalización de las prácticas de formación del profesorado y crítica pedagógica, disminuyendo la trascendencia social de las conclusiones obtenidas en las escuelas de verano. En la actualidad existen algunos intentos de reactivar el movimiento de renovación, siendo la principal dificultad la adaptación de un discurso característico de la etapa de la transición a las particularidades de la segunda década del siglo XXI (À. Martínez, 2016).

1.2.5. PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

La Pedagogía Crítica para la Educación Musical (PCEM) está constituida por un conjunto de principios y propuestas que presentan un vínculo directo con la pedagogía crítica de tradición freiriana y se fundamentan en las teorías de la Escuela de Frankfurt y algunos desarrollos pos-

teriores realizados por autores como Peter McLaren o Henry A. Giroux. Abrahams (2005) y Gowan (2016) coinciden en señalar que la PCEM supone básicamente un diálogo en el que los estudiantes y los docentes comparten sus músicas y se reconocen mutuamente, lo que permite liberarles de estereotipos a partir de un pensamiento, una acción y un sentimiento críticos. En este sentido, el docente debe articular su práctica en base a cuatro preguntas: ¿quién soy?, ¿quiénes son mis estudiantes?, ¿en qué se pueden convertir?, y ¿en qué nos podemos convertir juntos? Esta aproximación a la educación musical puede ser sistematizada en base a cinco principios básicos (Abrahams, 2007, p. 228; Abrahams y Schmidt, 2006, pp. 155-156):

1. Music education is a conversation. Students and their teachers pose problems and solve problems together. In music classrooms, this means composing and improvising music in styles consistent with who the students are and the context in which they live.
2. Music education broadens the student's view of reality. The goal of music teaching and music learning is to effect a change in the way that both students and their teachers perceive the world.
3. Music education is empowering. When students and their teacher "know that they know," one can claim that the phenomenon of conscientization has occurred. In this view, music evokes critical action (Regelski, 2004) and critical feeling by engaging students in musical activities that are both significant and consistent with what musicians do when they are making music.
4. Music education is transformative. Music learning takes place when both the teachers and the students can acknowledge a change in perception. It is this change or transformation that teachers can assess.
5. Music education is political. There are issues of power and control inside que music classroom, the school building, and the community. Those in power make decisions about what is taught, how often classes meet, how much money is allocated to each school subject or program, and so forth. Those who use critical pedagogy are able to transcend the constraints that those in power place on them. They do this in their classrooms by acknowledging that children come to class with knowledge from the outside world and, as such, that their knowledge needs to be honored and valued.

Estrechamente vinculado a la PCEM se encuentra el *MayDay Group*, una organización que persigue dos objetivos fundamentales desde 1993. Por un lado, pretende aplicar la teoría y el pensamiento críticos a los propósitos y prácticas de la educación musical. Por el otro, como se desprende de su ideario, afirma la importancia central de la participación de la música en la vida de los seres humanos y defiende su valor en la educación general de todas las personas (Bontick et al., 2009; Gates, 1998). Para ello, este grupo tiene tres proyectos en marcha: una red global de comunicación entre sus miembros, una serie de coloquios periódicos y la publicación de la revista *Action, Criticism and Theory for Music Education*. La filosofía de este grupo queda articulada a través de ocho *Action Ideals*, que constituyen una actualización de sus principios fundacionales (MayDay Group, 2016):

- I. All music and music learning is culturally situated. Diverse communities generate and sustain diverse musical meanings, values, and individual practices. Thus, music learning works best when we are mindful, reflective, and critically aware of cultural contexts.

II. Since social, cultural, and political contexts of musical actions are integrally tied to the nature and values of all human activity, a secure theoretical foundation that unites the actions of music with the various contexts and meanings of those actions is essential to music education in both research and practice.

III. As agents of social change who are locally and globally bound, we create, sustain, and contribute to reshaping musics, ways of knowing music, and spaces where musicking takes place. Thus, music educators must always strive to provide equitable, diverse, and inclusive music learning practices.

IV. Like all elements of musical culture, contributions made by schools, colleges, and other institutions must be systematically and critically examined in order to evaluate the extent and directions of their influence.

V. We commit to fostering ongoing engagement with fellow music educators of all traditions, seeking knowledge from disciplines other than music, and collaborating with practitioners of those disciplines.

VI. We must continually refine and broaden scholarship for music education in terms of inclusivity, relevance, and theoretical and practical interest.

VII. An ongoing reflective effort towards understanding the context of music curriculum and education must serve as a common starting point for nurturing robust communities of music educators and learners. We are committed to engaging a discussion which reframes all musical learning, including what takes place in schools, as a lived and diverse set of practices that encourages practitioners to be critically reflexive towards concepts of music pedagogy and curriculum as well as those practices represented in local, national, and global paradigms in education.

VIII. We commit to understanding the wide range of possibilities and the limitations that technology and media offer music and music learning.

Además, el *MayDay Group* ha publicado el volumen *Music Education for Changing Times* (Regelski y Gates, 2009), en el que se desarrollan estos *Action Ideals*. Por ejemplo, Bowman (2009) aplica al campo de la educación musical la crítica a la racionalidad instrumental de la primera generación de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 2003), así como el concepto de praxis utilizado por P. Freire (2012). De esta forma, el autor sostiene que la práctica de la educación musical no puede ser una técnica acrítica que reproduce modelos aprendidos, sino una práctica ética, social y políticamente informada. Por su parte, R. Johnson (2009) plantea una utilización crítica de la música popular urbana en el aula, por tratarse de la música de nuestra contemporaneidad, en lugar de centrar el repertorio en el canon occidental de música académica compuesto por “hombres blancos muertos” (p. 18). De esta manera, el autor se alinea con las ideas de Green (2002, 2004) a la hora de utilizar las formas de aprendizaje, creatividad, ensayo e interpretación propias de sus distintos géneros.

Muy relacionado con esto se encuentra el planteamiento de McCarthy (2009) quien, en el marco del cambio conceptual que sufrió la “música” con el desarrollo de la etnomusicología, defiende la necesidad de transitar de un enfoque centrado en la obra de arte a otro que pone el acento en la acción de hacer música, o *musicking* (Small, 1987, 1998). De esta manera, aboga por una

educación musical centrada en la práctica, el conocimiento de diversas músicas y la simulación de los contextos musicales que existen fuera de la escuela. Siguiendo con la misma idea, pero ahora en relación con el reconocimiento de las comunidades musicales a las que pertenecen los estudiantes, Hebert (2009) sostiene que la educación musical será más relevante en la medida en que se utilicen estilos de música vivos, se creen puentes entre la escuela y las identidades y preferencias musicales del alumnado, y se reconceptualice la música como práctica enraizada en su contexto sociocultural concreto. Esto sucederá en la medida en que se acorte la brecha existente entre las prácticas institucionales y la vida musical diaria de los estudiantes (Cavicchi, 2009).

No obstante, en la línea de la figura del docente como intelectual transformativo (Giroux, 1997), este no debe limitarse a reproducir las prácticas musicales existentes, sino que tiene que utilizarlas como punto de partida para ampliarlas hacia otras manifestaciones culturales distintas a las de cada individuo (Goble, 2009). De la misma manera, los educadores musicales deben ser capaces de identificar las prácticas etnocéntricas de la propia profesión y trabajar en la dirección de una educación musical no discriminatoria con categorías como *raza*, *género* u *orientación sexual* (Koza, 2009). Además, Sheperd (2009) apunta que el docente debe ir más allá de los presupuestos de la musicología tradicional basados en la obra de arte autónoma, así como del modelo interpretativo y analítico de conservatorio, y abrirse hacia los enfoques que otras disciplinas realizan de la música. Esto es, abrazar una concepción interdisciplinar y transdisciplinar de la complejidad del fenómeno musical como una suerte de individuo renacentista (A. J. Palmer, 2009).

Finalmente, en el ámbito curricular, D. J. Elliott (2009) señala la necesidad de superar el modelo tecnológico predominante y evolucionar hacia lo que él denomina un modelo *praxial*. Entre sus objetivos se encuentra la integración de las distintas dimensiones performativas de la música; la expresividad musical, emocional, política y cultural; la reconstrucción de las relaciones de los estudiantes con la alteridad mediante el uso de un repertorio intercultural; y una comprensión musical globalizada que incluye conocimiento tanto cognitivo como afectivo, social y cultural. En cuanto a los estudiantes, el modelo *praxial* postula que la musicalidad no es un don sino un proceso de aprendizaje para todos, mientras que los contenidos deben ajustarse a los contextos musicales reales, de forma que la vida musical pueda continuar más allá del aula.

1.3. OTRAS TRADICIONES CRÍTICAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Además de la PCEM, destacan otras dos tradiciones conceptuales en la literatura científica que incorporan principios críticos: la Educación Musical Culturalmente Receptiva (EMCR) y el movimiento de la Educación Musical para la Justicia Social (EMJS). A pesar de guardar importantes similitudes entre ellos, cada uno presenta unas características propias y una génesis particular.

1.3.1. EDUCACIÓN MUSICAL CULTURALMENTE RECEPTIVA

En el contexto estadounidense del Movimiento de los Derechos Civiles en la década de 1960, diversos grupos étnicos empezaron a demandar una educación que atendiera a sus especificidades culturales. Esta nueva situación social dio lugar al origen y posterior desarrollo del concepto de

Educación Multiétnica (Banks, 2006). En la siguiente década, inspirándose en sus objetivos, estrategias y lenguaje, otros grupos como las mujeres, las personas con discapacidad o las personas homosexuales siguieron sus mismos pasos. Esto hizo que el concepto se abriera hacia nuevas categorías y adoptase el nombre de Educación Multicultural (EM), una iniciativa que perseguía cambios curriculares que atendiesen las necesidades de todas las comunidades (C. Roberts y Campbell, 2015). Así, además de la raza y la etnia, la EM incluye el género, la clase social, la religión, la condición de discapacidad, la región geográfica o la edad (Banks, 1989). Inicialmente centró su atención en combatir el paradigma del déficit cultural, el cual, a la hora de explicar los bajos niveles académicos de las poblaciones con pocos ingresos y las minorías étnicas, culpabilizaba a las familias y comunidades, no analizaba otras dimensiones como la economía política o las estructuras escolares (Banks, 2010), y negaba las experiencias y potencialidades que los estudiantes traían al centro (Benedict, 2016).

James A. Bank (1989), autor de referencia del movimiento de la EM, propone cinco objetivos básicos: (1) transformar la escuela de forma que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, (2) reducir los prejuicios hacia diferencias culturales, raciales, étnicas y religiosas, (3) ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes positivas frente a la diversidad, (4) empoderar a los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables y ayudarles a desarrollar una confianza en poder tener éxito académico y capacidad de influencia en las instituciones sociales, políticas y económicas, y (5) relativizar de forma crítica la construcción cultural de los contenidos curriculares. En definitiva, la EM se basa en dos premisas: reconocer desde la educación la diversidad social y ayudar a los estudiantes a entender el mundo plural en el que viven (T. Volk, 1998). En cuanto a su incorporación al currículum, Banks (1988) diferencia cuatro niveles de reforma en función de su nivel de profundidad: contributivo, aditivo, transformador y de acción social (tabla 8).

Tabla 8. Niveles de reforma del currículum multicultural (Banks, 1988)

1	<i>Contributivo</i>	Centrado en héroes, festividades y elementos culturales concretos
2	<i>Aditivo</i>	Se añaden contenidos al currículum sin cambiar su estructura
3	<i>Transformativo</i>	Cambio en la estructura curricular para permitir que los estudiantes vean los contenidos desde la perspectiva de otros grupos étnicos y culturales
4	<i>Acción social</i>	Los estudiantes toman decisiones en cuestiones sociales importantes y realizan acciones para ayudar a solucionarlas

Fuente: elaboración propia

La EM se desarrolló durante las décadas siguientes y una segunda generación de autores (Au, 1993; Delpit, 1995; Gay, 2000; Irvine, 2003; Ladson-Billings, 1994; Moll y González, 2004; Nieto, 2010) fue construyendo el concepto de Educación Culturalmente Receptiva (ECR), cuyo principal objetivo, en continuidad con la EM, es el de hacer frente a las desigualdades raciales y étnicas presentes en los sistemas educativos (K. M. Robinson, 2006). Sin embargo, la gran

novedad de la ECR consiste en priorizar un enfoque centrado en los estudiantes, en lugar de en el currículum (Abril, 2013; Lynch, 2012). Al contrario que el paradigma del déficit cultural, la ECR parte de la idea de que el bajo nivel académico obtenido por dichos estudiantes se debe a la brecha existente entre la cultura escolar y las comunidades de pertenencia de los mismos (Banks, 2010). Además, la ECR también hace frente al modelo *color-blind teaching* que, queriendo tratar a todos los estudiantes por igual, utiliza el patrón de estudiante ideal blanco y de clase media como referencia, contribuyendo a la perpetuación de modelos opresivos (Benedict, 2016). Así, la ECR se presenta como una alternativa que entiende que la cultura influye en el aprendizaje de los estudiantes y trata de manera inclusiva la diversidad existente en el aula (Kelly-McHale, 2013). En este sentido, Gay (2000) la define en base a seis características: validadora, comprensiva, multidimensional, empoderadora, transformadora y emancipadora (tabla 9).

Tabla 9. Características de la Educación Culturalmente Receptiva (Gay, 2000)

<i>Validadora</i>	Construye puentes entre la cultura escolar y la doméstica, y entre las abstracciones académicas y la realidad sociocultural vivida
<i>Comprensiva</i>	Integra el desarrollo del conocimiento y las habilidades con las identidades culturales
<i>Multidimensional</i>	Afecta a los contenidos curriculares, el contexto de aprendizaje, el clima de la clase, las relaciones docente-discente, las técnicas de enseñanza, la gestión del aula y las estrategias de evaluación
<i>Empoderadora</i>	Ofrece a los estudiantes la capacidad de convertirse en agentes de cambio
<i>Transformadora</i>	Desafía las prácticas educativas tradicionales y cambia la manera en la que los estudiantes se ven a sí mismos en términos de eficacia, así como en relación con sus comunidades culturales y la sociedad en general
<i>Emancipadora</i>	Cuestiona la autoridad absoluta de los conceptos académicos de <i>verdad</i> habitualmente transmitidos, y sugiere que ninguna versión de la verdad es total ni permanente

Fuente: elaboración propia

Por su parte, K. M. Robinson (2006) propone una definición de este tipo de pedagogía en base a cinco principios: (1) desarrollo de un conocimiento basado en la diversidad cultural; (2) introducción de la diversidad étnica y cultural como parte de los contenidos curriculares; (3) demostración de cuidado por la cultura y construcción de una comunidad de aprendizaje; (4) fomento de la comunicación transcultural; y (5) adaptación de la enseñanza a la diversidad de estilos de aprendizaje.

Si se aplica esta tradición al ámbito de la música, la Educación Musical Multicultural (EMM) se justifica por tres razones principales (T. Volk, 1998). Por un lado, los cambios demográficos y su impacto en la diversidad presente en las aulas implican una multiplicidad de culturas y, por tanto, de músicas. Así, será necesario reconocer dicha diversidad, enseñar a respetarla y aumentar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la misma. Por otro lado, estudiar una música

en particular es una manera de comprender a las personas que la producen o reciben, ya que esta es un reflejo de valores y creencias, y está ligada a determinados rituales. Finalmente, estudiar la música de otras culturas puede enriquecer el bagaje sonoro de los estudiantes, desarrollando una mayor tolerancia hacia las nuevas sonoridades y aumentando sus recursos compositivos e improvisatorios. De manera casi análoga a los niveles de reforma curricular de Banks, D. J. Elliott (1989, 1990) identifica seis tipos de currículum de educación musical en función del grado de multiculturalidad que incorporan: asimilacionista, amalgamador, de sociedad abierta, multiculturalismo insular, multiculturalismo modificado y multiculturalismo dinámico (tabla 10).

Tabla 10. Tipos de currículum de Educación Musical Multicultural (D. J. Elliott, 1989, 1990)

<i>Asimilacionista</i>	Estudio exclusivo de la música occidental de tradición académica
<i>Amalgamador</i>	Incluye unas pocas culturas musicales, pero siempre en su relación con el repertorio de música occidental de tradición académica
<i>De sociedad abierta</i>	La lealtad a la música tradicional representa un obstáculo para el progreso. Se centra en la música contemporánea, las modas y la expresión personal
<i>Multiculturalismo insular</i>	Al currículum canónico se le añaden una o dos culturas, generalmente locales, sin realizar cambios sustanciales en el mismo
<i>Multiculturalismo modificado</i>	Diversidad musical dentro del currículum, generalmente en relación con las categorías de <i>cultura, etnicidad, religión, función o raza</i> . Se centra en la contraposición entre grupos minoritarios y cultura dominante
<i>Multiculturalismo dinámico</i>	Incorpora la mayor posibilidad de diversidad musical y la aborda de una forma crítica, integrando las diferentes manifestaciones de manera que se genera una comunidad de intereses compartidos

Fuente: elaboración propia

Por su parte, Schippers (2010), influenciado por la literatura europea, relativiza el término *multiculturalidad* y lo sitúa en un continuo de aproximaciones posibles sobre la diversidad cultural (figura 5). De esta forma, diferencia entre enfoque monocultural, en el que la cultura musical dominante (generalmente la occidental) es el marco de referencia curricular; multicultural, en el que los individuos pertenecen a diferentes culturas, pero viven de forma separada y cada uno aprende la música propia; intercultural, en el que las diferentes manifestaciones conviven dando lugar formas simples de fusión; y transcultural, en el que la diversidad se integra de una forma mucho más profunda y todas las músicas se tratan desde un plano de igualdad.

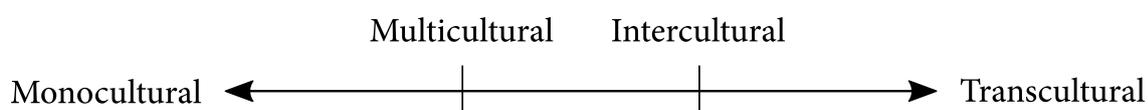


Figura 5. Aproximaciones a la diversidad cultural (Schippers, 2010)

En cualquier caso, la EMM ha ido calando desde la década de 1980, lo que ha supuesto una revisión del currículum y los materiales educativos desde el punto de vista del establecimiento de un repertorio plural e inclusivo con la diversidad (Abril, 2009; Walter, 2018). Esto ha dado lugar a la incorporación progresiva y generalizada de la llamada *World Music* o músicas del mundo (Lind y McKoy, 2016), repertorio estrechamente vinculado a la investigación etnomusicológica (Campbell, 2016, 2018) que reacciona frente al predominio de la música occidental de tradición académica y representa el conjunto de manifestaciones musicales que existen a nivel global (Wade, 2004). Sin embargo, la falta de preparación específica de los docentes provoca que estos utilicen con frecuencia este repertorio de manera superficial, presentándolo como una colección de productos culturales sin hacer hincapié en el desarrollo de actitudes positivas hacia las personas de diferentes culturas (Miralis, 2006). En este sentido, Schippers y Campbell (2012) señalan que la EMM va más allá de simplemente presentar una colección de canciones de diferentes culturas transcritas con notación occidental.

Con el objetivo de revertir esta situación, Campbell (2004) desarrolla la Pedagogía de las Músicas del Mundo, la cual aborda el significado que tiene la música dentro de la cultura y cómo puede incorporarse este enfoque de manera satisfactoria a los sistemas educativos. De esta manera, la autora propone una secuencia de trabajo basada en cinco niveles (tabla 11): escucha atenta, escucha participativa, escucha interpretativa, creación e integración (Campbell, 2016, 2018). Como puede apreciarse, esta pedagogía se preocupa por transmitir no solo el repertorio, sino también los procesos de producción, transmisión y recepción, por lo que enfatiza el papel central de la escucha dentro del proceso de aprendizaje.

Tabla 11. Secuencia de trabajo de la Pedagogía de las Músicas del Mundo (Campbell, 2016, 2018)

1	<i>Escucha atenta</i>	Enfocada hacia elementos y estructuras, y guiada mediante puntos de atención
2	<i>Escucha participativa</i>	Compagina la escucha con sencillas actividades como el canto de la melodía, la ejecución de la parte rítmica o la utilización de algún patrón de movimiento
3	<i>Escucha interpretativa</i>	Recreación de la música con la mayor precisión estilística posible
4	<i>Creación</i>	Modificación de la música e invención de nuevos elementos mediante la improvisación y la composición
5	<i>Integración</i>	Conexión de la música con la cultura a través de elementos como la historia, la geografía, la lengua y la literatura, las ciencias o las artes visuales y escénicas

Fuente: elaboración propia

A partir de la llegada del siglo XXI, el concepto de cultura se ha ido ampliando más allá de categorías tradicionales como *raza* y *etnicidad*, comprendiendo que se encuentra asociado principalmente con las creencias y motivaciones de los estudiantes, así como con los grupos y normas

sociales de los que forman parte (Walter, 2018). De forma análoga a lo sucedido con la ECR, este giro conceptual ha dado como fruto el desarrollo de la Educación Musical Culturalmente Receptiva (EMCR), que se presenta como un enfoque centrado en el estudiante (Abril, 2013; Lynch, 2012; J. Shaw, 2012) como contraposición a la evolución que la EMM había tenido en torno al currículum. En otras palabras, la expansión del repertorio solamente es una parte del programa de la EMM; la siguiente fase es conocer cómo los docentes y estudiantes negocian los parámetros culturales dentro del proceso educativo (Lind y McKoy, 2016). En este sentido, Butler et al. (2007) proponen un modelo de EMSC en el que se relaciona el bagaje cultural, racial y étnico con las características de los docentes y estudiantes, así como con los contenidos, metodologías y contextos educativos (figura 6).

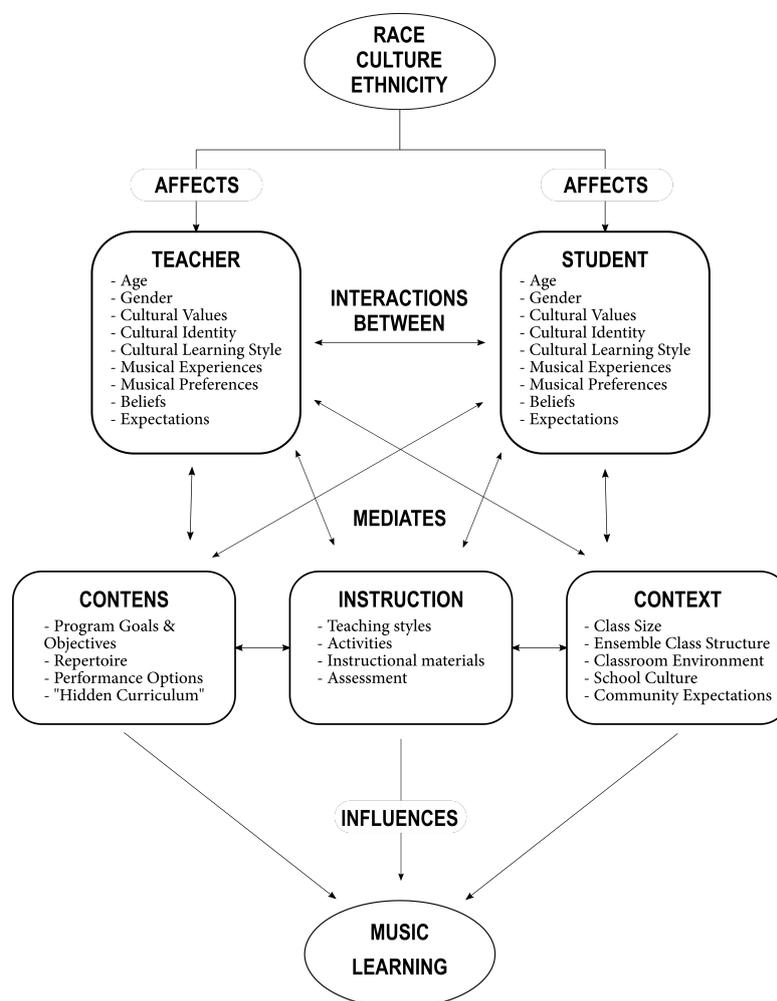


Figura 6. Modelo de aprendizaje y enseñanza de la música en la Educación Musical Culturalmente Receptiva (Butler, Lind y McKoy, 2007)

Por tanto, por un lado, a la hora de aplicar la EMCR es fundamental conocer las identidades de los estudiantes, formadas por sus preferencias musicales, la herencia familiar recibida, sus habilidades y las actividades musicales en las que han participado o participan (Abril, 2013; Bond, 2014; Hayes, 2013; Kelly-McHale, 2018; Walter, 2018; Wiens, 2015). No obstante, la na-

turalidad interseccional de dichas identidades, en las que se combinan de formas particulares e individualizadas las distintas variables culturales, hace de su comprensión una tarea compleja (Banks, 1989). En esta dirección, J. Shaw (2012), quien sostiene que la selección del repertorio no debe ser apriorística, propone que esta se oriente por las culturas de referencia de los estudiantes. Sin embargo, en la línea de los objetivos principales de la EM señalados por T. Volk (1998), añade que la EMCR no solo debe circunscribirse a la diversidad del aula, sino que debe también ampliar la competencia cultural de los estudiantes mostrándoles músicas ajenas y desconocidas. Siguiendo con J. Shaw (2012), esta autora apunta que unas veces será necesario incorporar repertorio externo al aula, mientras que en otras una misma pieza podrá a la vez cumplir la función de validación para algunos estudiantes y de amplificación para otros. Para conocer las culturas de referencia de los estudiantes será interesante utilizar instrumentos de recogida de datos como cuestionarios o entrevistas informales (Abril, 2013; Wiens, 2015).

Por otro lado, la EMCR implica que el docente se plantee su propia cultura y tome conciencia de cómo esta puede afectar a los procesos educativos de los que forma parte (Nieto, 2012; J. D. Thompson, 2015; Wiens, 2015). Así, los docentes deben comprender que su bagaje cultural afecta a sus valores, creencias y actitudes, lo cual no les permite ser completamente objetivos e imparciales con sus estudiantes (Lind y McKoy, 2016). Por tanto, estos deben hacer el esfuerzo por ampliar su competencia cultural y conocer cuestiones como la forma en la que los diferentes estilos de vida afectan a las expectativas educativas de los alumnos, los códigos de relación niño-adulto que cada uno lleva al centro escolar, o los diferentes roles de género que están presentes en las aulas (Gay, 2002). En definitiva, se trata de que se deconstruyan las relaciones verticales docente-discente, de manera que se cree un entorno en el que ambas partes contribuyan a los procesos educativos desde un plano de igualdad (Gurgel, 2015).

Entre los estudios empíricos realizados, Abril (2010) presenta una experiencia de inclusión cultural a través de la formación de una agrupación mariachi en un aula estadounidense y concluye que tener en cuenta la música cercana a los estudiantes favorece la reflexión en torno a esta. De modo similar, Lum y Campbell (2009) relatan cómo la incorporación de la cultura musical de una alumna mexicana posibilitó establecer relaciones entre la familia y la escuela, y enriqueció a su vez el conocimiento musical de los docentes. En el contexto de un coro multiétnico, J. T. Shaw (2015) describe cómo se utiliza el conocimiento de los estudiantes, del contexto y del propio docente desde la perspectiva de la EMCR. Igualmente, la misma autora realiza un estudio sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a este enfoque, hallando que valoran que les haga sentirse reconocidos a la vez que expanda sus horizontes culturales, aunque reconocen la dificultad que implica trabajar con las identidades musicales de todos los individuos (J. T. Shaw, 2016). Por su parte J. Shaw (2012) propone seleccionar un repertorio que permita ir más allá de lo estrictamente musical y favorezca el diálogo en relación con las desigualdades, los sistemas opresivos y las injusticias sociales, contribuyendo al desarrollo de la competencia sociopolítica de los estudiantes (Ladson-Billings, 2002).

Siguiendo con los estudios realizados sobre intervenciones concretas, Stairs (2007) describe las actuaciones de dos maestras que utilizaron el *rap*, el *blues* y el *jazz* en una escuela urbana para abordar el Renacimiento de Harlem, conectando de esta manera con las experiencias culturales previas de sus estudiantes y enfocándolos hacia el aprendizaje. En una línea similar,

J. D. Thompson (2015) presenta una autoetnografía en la que describe su intervención en un centro penitenciario para jóvenes utilizando las ideas de la EMCR. Así, reflexiona sobre la influencia que puede tener su formación musical, basada en la música occidental de tradición académica, en las percepciones de sus estudiantes, principalmente jóvenes afroamericanos. Por un lado, plantea el conflicto que genera validar una cultura musical basada en un subgénero del *rap* cuyas narrativas pertenecen a lo que Rose (2008) denomina la trinidad del *hip hop*: agrupaciones criminales, proxenetismo y prostitución femenina. Por el otro, expone las dificultades de encontrar un equilibrio entre legitimar dicha música sin imponer sus valores a la vez que ayudar a sus estudiantes a pensar en ella como agente de cambio. Por último, Skidmore (2016) propone que la EMCR puede ser un eficaz enfoque para hacer frente a la potencial discriminación que pueden sufrir los refugiados sirios en Canadá.

En cuanto a las investigaciones realizadas en torno a la figura del docente, Bonner et al. (2018) estudiaron las actitudes de estos con respecto a la ECR y hallaron valoraciones positivas e interés por mejorar su capacidad para trabajar desde este enfoque. Por su parte, Chou et al. (2018) estudiaron la transformación del punto de vista de estudiantes de magisterio en Taiwan tras la implementación de un programa basado en la ECR, consiguiendo cambios positivos en la motivación de estos. Finalmente, Locke y Prentice (2016) realizaron una revisión bibliográfica sobre la presencia de manifestaciones indígenas en el currículum de Australia y Nueva Zelanda, concluyendo la necesidad de una mejor formación inicial de los docentes, una mayor inclusión de prácticas pedagógicas que pongan el acento en los contextos culturales de la música indígena, un cuidado hacia la apropiación cultural y una actitud crítica de los educadores musicales con respecto a su asignatura y a la propia disciplina.

1.3.2. EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

El movimiento de la Educación para la Justicia Social (EJS) se construye sobre la creencia de que los propios procesos educativos pueden hacer frente al actual escenario global, caracterizado por una creciente polarización económica y un aumento en la discriminación de los grupos minoritarios, todo ello en un contexto de diversidad y movimientos migratorios sin precedentes (Keddie, 2012). Aunque guarda una gran relación con la EM, pudiendo llegar a ser interpretada como su objetivo último (Sands, 2007), la EJS pone el acento en cuestiones de equidad y desigualdad relacionadas con categorías como *raza*, *clase social*, *etnicidad*, *género* o *discapacidad* (Carlisle et al., 2006; C. Roberts y Campbell, 2015; Woodford, 2012). Esto se traduce en conseguir que los estudiantes analicen críticamente situaciones opresivas y desarrollen estrategias para actuar en ellas y ser capaces de transformarlas (Bell, 2007). Además, implica utilizar un enfoque participativo y democrático en el que la voz de los estudiantes y sus elecciones sean tenidas en cuentas dentro del currículum (C. Roberts y Campbell, 2015).

C. E. North (2006) propone un modelo de justicia social aplicado a la educación en el que plantea la existencia de tres tensiones fundamentales (figura 7). La primera de ellas es la existente entre las políticas de redistribución de los bienes y servicios y las del reconocimiento. En este sentido, un sistema educativo redistributivo sería aquel que potenciara la autonomía de todos los alumnos, que contribuyera a su participación ciudadana en la esfera pública y que fomentara su capacidad

para construir una idea de bien. Por otra parte, una educación basada en el reconocimiento incluye a todas las manifestaciones y particularidades culturales a través de la experimentación sobre diversas expectativas y una reflexión crítica sobre la diferencia, los derechos humanos y la propia justicia social. La segunda tensión es la que se produce entre la igualdad y la diferencia, esto es, entre la atención a las diferencias individuales y la implementación de acciones encaminadas a la inclusión y participación basadas en una idea de justicia generalizada. Por último, la tensión entre lo macro y lo micro se dan entre la lucha macroeconómica de los movimientos sociales y las acciones situadas en pequeños contextos a nivel del desarrollo de la identidad individual y las relaciones interpersonales. En un mayor nivel de concreción, Carlisle et al., (2006) plantean un modelo de cinco principios de la EJS en el ámbito escolar (tabla 12).

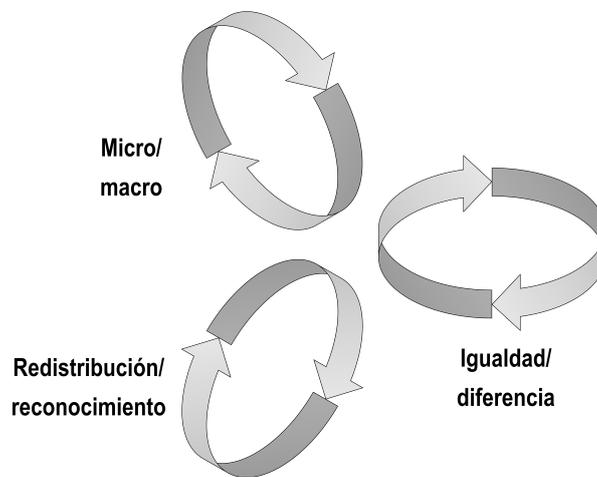


Figura 7. Modelo de justicia social aplicado a la educación (C. E. North, 2006)

Tabla 12. Principios de la Educación para la Justicia Social en el ámbito escolar (Carlisle et al., 2006)

1	Inclusión y equidad en la comunidad educativa persiguiendo todas las formas de opresión
2	Altas expectativas de desarrollo sobre los estudiantes y empoderamiento de todo tipo de identidades sociales
3	Relación de reciprocidad entre la escuela y el resto de la comunidad educativa
4	Enfoque sistémico aplicado todos los niveles del proceso educativo
5	Compromiso por parte del personal docente y la administración en la defensa de la justicia social y la denuncia de las diferentes formas de opresión

Fuente: elaboración propia

En el contexto concreto de la Educación Musical para la Justicia Social (EMJS), la actividad académica es muy prolífica. Por un lado, destacan los congresos *The First International Conference on Equity and Social Justice in Music Education*, organizado por la *Columbia University* en

2006, y *Musica ficta/Lived Realities: Engagements and Exclusions in Music, Education, and the Arts*, organizado por la *University of Toronto* en 2008. Por otra parte, la EMJS ha sido objeto de monográficos especiales en revistas como *Music Education Research* en 2007 o *Music's Educators Journal* en 2012, además de un tema recurrente en *Gender, Education, Music, Society o Action, Theory, and Criticism for Music Education*. También ha sido objeto de publicaciones como *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter*, en la celebración del 50 aniversario de la *Canadian Music Educators' Association* (Gould et al., 2009).

En esta última, Vaugeois (2009) señala tres formas de integración de los objetivos de la justicia social con las prácticas musicales: (1) educación por una conciencia crítica y problematizadora del conocimiento, (2) identificación de las barreras estructurales y (3) apertura de espacios para incluir diferentes formas de ser. En cuanto al primero, este implica tomar conciencia de las narrativas dominantes y su efecto en la clase de música. Por ejemplo, cuestionar los repertorios comúnmente aceptados y las interpretaciones canónicas, los que reproducen estereotipos sexistas y racistas (e.g. Disney) o los que hacen hincapié en una ideología de pertenencia y, por tanto, de exclusión (e.g. repertorio patriótico). En segundo lugar, la identificación de las barreras estructurales aborda la desigualdad de acceso a la propia educación musical. Por ejemplo, los sistemas basados en la lectura de la notación occidental excluyen a aquellas personas que no han recibido la formación específica, generalmente vinculada a contextos de pobreza y grupos raciales vulnerables. Finalmente, la apertura de espacios para incluir diferentes formas de ser cuestiona las relaciones de poder tanto en la música (e.g. compositor-director-intérprete) como en el aula (e.g. docente-alumnos) y propone formas participativas no solo en la elección del repertorio sino también en un trabajo flexible basado en la improvisación, la experimentación y la adaptación de las piezas.

Por otra parte, destaca la reciente publicación *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (Benedict et al., 2015), en la que se sintetizan las principales aportaciones de los últimos años, tanto desde una perspectiva teórica como de aplicación práctica. En ella, sus editores defienden que la posición privilegiada de la música académica occidental y sus tradiciones pedagógicas pueden limitar la creatividad y desmotivar a los estudiantes, especialmente a aquellos que no poseen el capital cultural apropiado, además de ignorar la gran riqueza de manifestaciones musicales que hay en todo el planeta. De igual manera, sostienen que un currículum diverso e inclusivo que facilite la reflexión crítica tanto de la música como de sus métodos de enseñanza contribuirá a una sociedad más creativa, equitativa y productiva. Además, en este manual se puede encontrar una gran variedad de temas que conectan la educación musical con los desafíos de la educación urbana (Gaztambide-Fernández y Stewart, 2015), la perspectiva sexual y de género (Bergonzi, 2015; Lamb y Dhokai, 2015), las diferencias de clase, raciales y culturales (Bradley, 2015; Kelly-McHale y Abril, 2015; K. Marsh, 2015) y el efecto de las políticas neoliberales (Horsley, 2015; Rusinek y Aróstegui, 2015).

Entre la pluralidad de campos de estudio que abarca la EMJS, C. Roberts y Campbell (2015) apuntan tres temáticas principales: la igualdad de recursos, la igualdad de prácticas pedagógicas y la igualdad curricular. El primero gira en torno a la necesidad de garantizar a todos los niños y niñas una igualdad de acceso al currículum musical (Philpott et al., 2001). Así, Abril y Gault (2008) señalan un menor acceso a la educación musical en las áreas rurales, las zonas

con menores recursos económicos y aquellas con mayor población de color. Por su parte, Frierson-Campbell (2007) suscribe estas conclusiones y añade el mismo tipo de desigualdad en la cantidad de horas, el número de asignaturas ofertadas, la formación de los docentes y los espacios dedicados específicamente a la educación musical. Bates (2012) va un paso más allá y defiende la necesidad de políticas educativas específicas que compensen las desigualdades que tienen los estudiantes con menos recursos económicos a la hora de acceder a instrumentos musicales, clases privadas o apoyo familiar. Una consecuencia lógica de esta situación es la necesidad de que los docentes desarrollen una conciencia política e histórica que les permita llevar a cabo reivindicaciones en base a una educación musical justa y equitativa (Allsup y Shieh, 2012; P. Schmidt, 2015; Woodford, 2012).

En segundo lugar, la igualdad de prácticas pedagógicas hace referencia a la superación de la relación vertical entre docente y discente según la cual el primero controla y administra el currículum. En su lugar, se trata de otorgar a los estudiantes una mayor autonomía y capacidad de elección (C. Roberts y Campbell, 2015), reconociendo su propia voz (Spruce, 2015). Por ejemplo, Younker y Hikey (2007) sostienen que las relaciones de poder están siempre presentes en el aula y que una forma de abordarlas podría ser democratizar la toma de decisiones en torno al repertorio a utilizar o compartir la dirección de las agrupaciones. En la misma línea, O'Neill (2015) afirma la necesidad de empoderar a los estudiantes con las herramientas que les permitan reconocer y comprender los desafíos de sus propias vidas musicales, tomando el control sobre las mismas. De forma más concreta, Karlsen y Westerlund (2010) sostienen que el reconocimiento y la utilización de las historias de vida musicales de los estudiantes inmigrantes de primera generación pueden servirles para revisar su identidad discursiva, al mismo tiempo que para introducirlos en prácticas democráticas.

En tercer lugar, la igualdad curricular aboga por una mayor representatividad de la diversidad musical existente. Así, Fitzpatrick (2012) plantea que los diferentes trasfondos culturales de los estudiantes condicionan su forma de relacionarse con los contenidos curriculares, por lo que anima a los docentes a que tengan en cuenta las identidades de sus alumnos (Abril, 2010; A. R. Hoffman, 2012; Lum y Campbell, 2009; J. Shaw, 2012). En esta dirección, Bradley et al. (2007) presentan las dificultades que encuentran a la hora de abordar una didáctica explícitamente no racista, reproduciendo inconscientemente prácticas etnocentristas. Por otra parte, la utilización de la música popular urbana que habitualmente escuchan los estudiantes puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, a estrechar las relaciones entre la comunidad y la escuela, y a desarrollar prácticas democráticas en el aula (Snell, 2009a). Por ejemplo, una parte de la música *hip hop* puede facilitar la reflexión sobre los dilemas sociales, políticos y morales del momento (D. J. Elliott, 2007).

1.4. SÍNTESIS

A modo de conclusión, se presenta una síntesis de la educación musical crítica a partir del análisis histórico-conceptual realizado. Así, se integran tanto los lugares comunes como los matices diferenciadores de los tres ejes expuestos: el desarrollo y concreción de los conceptos de

paradigma científico, teoría educativa y modelo didáctico, provenientes de la didáctica general, la pedagogía crítica y su aplicación en la educación musical, y las tradiciones de la EMCR y la EMJS.

En primer lugar, la educación musical crítica concibe la realidad como una construcción dialéctica entre el sujeto y las estructuras sociales, y el conocimiento como un elemento ético, ideológico y discursivo atravesado por el poder. En cuanto a la propia educación, esta se entiende como una actividad política y crítica de transformación y emancipación que puede hacer frente al actual escenario global y abordar cuestiones de equidad y desigualdad relacionadas con la raza, la clase social, la etnicidad, el género o la discapacidad. Para ello, es necesario vincularla a problemáticas sociales contemporáneas tales como la diversidad sexual, los roles de género, los movimientos migratorios, el cambio climático o la influencia de los *mass media*.

En última instancia, se pretende que el alumnado comprenda su entorno musical en el marco de los derechos humanos y la justicia social, identificando situaciones opresivas y reflexionando críticamente sobre ellas, y que participe en él desarrollando estrategias para poder transformarlo. Con ese fin, es necesario que construya un pensamiento crítico y problematizador del conocimiento y tome conciencia de las narrativas dominantes y sus efectos en la música. Por ejemplo, cuestionando los repertorios comúnmente aceptados y las interpretaciones canónicas, los que reproducen estereotipos sexistas, como las canciones de Disney o algunas formas de *hip hop*, o los que hacen hincapié en el binomio pertenencia-exclusión, como la música patriótica.

Además, el aprendizaje musical se considera culturalmente situado, por lo que el objetivo de la educación musical crítica es partir del reconocimiento de la diversidad de experiencias, identidades e intereses del aula, y ampliar la visión que tienen los estudiantes de la realidad hacia la apreciación y respeto de las distintas manifestaciones musicales que tienen lugar a nivel global. Para ello, se deben establecer diálogos igualitarios en los que se reconozca la experiencia cultural de cada individuo y se utilicen preguntas reflexivas que promuevan el análisis y la investigación. Es decir, la educación musical crítica propone un enfoque democrático que reconozca la voz del alumnado, sus identidades y preferencias musicales, sus culturas de referencia, sus comunidades de práctica, sus herencias recibidas y sus habilidades desarrolladas. En este sentido, plantea una construcción participativa del currículum en la que estudiantes y docentes compartan sus músicas y se reconozcan mutuamente, generando una comunidad de intereses compartidos y estableciendo puentes entre la cultura musical de los alumnos y la música que se enseña en la escuela, así como entre las familias y los centros educativos. Es decir, se otorga una mayor autonomía a los estudiantes, con quienes se consensúa la selección de un repertorio que no debe ser apriorístico, pudiendo utilizar cuestionarios o entrevistas informales que recojan sus intereses.

Por su parte, los maestros deben establecer relaciones interdisciplinarias con otras áreas de conocimiento y cooperar con otros maestros de música, así como ser críticos con su asignatura y con la propia educación musical. Esto es, han de ser capaces de identificar prácticas etnocéntricas y relaciones de poder dentro de la profesión, y trabajar en la dirección de una educación musical no discriminatoria, justa, equitativa, diversa e inclusiva. Así, deben replantearse su propia cultura musical, generalmente basada en la música occidental de tradición académica, y tomar conciencia de cómo esta puede afectar a sus estudiantes. De esta manera, se trata de ir más allá de los

presupuestos de la musicología tradicional basados en el concepto de obra de arte autónoma, así como del modelo interpretativo y analítico de conservatorio, y del repertorio canónico asociado.

Por ejemplo, los sistemas de notación occidental pueden constituir una barrera frente a la igualdad de acceso para las personas que no han recibido la formación específica, generalmente pertenecientes a contextos de pobreza. Por otro lado, la música académica occidental puede limitar la creatividad y desmotivar a los estudiantes que no poseen el capital cultural apropiado, además de ignorar la riqueza de manifestaciones presentes a lo largo del mundo. En su lugar, es necesario transitar de un enfoque centrado en la obra de arte a otro que conciba la música como un fenómeno cultural definido, además de por su estructura, por sus significados y funciones, y que ponga el foco de atención en la acción musical mediante propuestas flexibles y adaptadas de improvisación y experimentación. En esta dirección, el repertorio de música popular urbana que habitualmente escuchan los estudiantes y sus formas asociadas de aprendizaje informal constituyen una oportunidad para superar la hegemonía de la música académica.

2. APORTACIONES MUSICOLÓGICAS: LA NUEVA MUSICOLOGÍA, LA MÚSICA COMO CULTURA Y LA CLASIFICACIÓN DEL REPERTORIO

En una sociedad compleja en la que múltiples variables interdependientes actúan simultáneamente y dificultan la comprensión unilateral de cualquier fenómeno, es necesaria una dialéctica sintético-analítica multidimensional que permita la construcción de un conocimiento válido y funcional. Una de sus manifestaciones más recurrentes es la de la interdisciplinariedad, que no solo pone en valor los constructos discursivos de los distintos campos de conocimiento, sino que busca integrarlos y unificarlos para aproximarse de un modo más holístico y global a la realidad que pretende estudiar (Klein, 2007; Moran, 2010; Rivera, 2015).

Siguiendo este razonamiento, parece lógico pensar que en el terreno de la música sería interesante establecer puentes entre musicología y educación musical, ya que el objeto de estudio de la primera coincide con el contenido curricular de la segunda. En este sentido, teniendo en cuenta la organización interna de la musicología realizada por Adler a finales del siglo XIX (Mugglestone, 1981), podría considerarse más adecuado expresar esta interdisciplinariedad en términos de interrelación entre las distintas ramas de estudio de la disciplina musicológica, entre las cuales se encuentra la educación musical. No obstante, algunas de estas ramas han adquirido con el paso del tiempo entidad disciplinar propia, como sucede con la etnomusicología o la propia educación musical, por lo que el concepto de interdisciplinariedad puede considerarse aplicable a dicha relación. De hecho, en diversas publicaciones recientes se utilizan expresiones como *musicología aplicada a la educación musical*, (Ockelford, 2013), *musicología y educación musical* (Gorbunova y Zalivadny, 2018; Montoya, 2016; Seeger, 1945) o *etnomusicología y educación musical* (Campbell, 2013; De Carvalho et al., 2016; Saether, 2017), lo que pone de manifiesto la actual conciencia de separación disciplinar.

Desde esta perspectiva, aquí se plantea la creación de puentes entre la educación musical, por un lado, y la musicología y la etnomusicología por el otro. Esta relación se establece mediante

la utilización de conceptos de estas dos últimas como categorías de análisis de la primera. En concreto, se utilizan la crítica al canon musical y el concepto formalista de la música autónoma desarrollada por la nueva musicología desde la década de 1980, las diferentes expresiones de la dimensión cultural que la etnomusicología ha formulado con respecto a las manifestaciones musicales, y las categorías de clasificación del repertorio que la musicología ha construido en base a períodos, estilos y géneros. Cada una de estas conceptualizaciones aporta información valiosa a la educación musical, tanto en la comprensión sobre la elaboración del actual currículum, como en la provisión de argumentos para elegir de un modo fundamentado qué música enseñar y cómo hacerlo, a la luz de los actuales principios educativos.

2.1. EL PARADIGMA DE LA MÚSICA AUTÓNOMA

Durante la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo del XIX, se produjeron en la música una serie de cambios profundos que condicionaron su posterior evolución (Downs, 1992; Samson, 2001b; W. Weber, 1992). Un conjunto de conceptos, categorías y principios estéticos interrelacionados entre sí como el paradigma de la música autónoma y absoluta, las ideas del genio compositor y la obra de arte, el interés por la historia o la construcción de un repertorio canónico, encuentran su génesis en este período (Downs, 1992; Gloag, 2015; Goehr, 2002; Samson, 2001a, 2001c; Taruskin, 2005). Como en cualquier otro momento histórico, se trató de un cambio de paradigma que se desarrolló en consonancia con las transformaciones que tuvieron lugar en la sociedad del momento.

2.1.1. EL GENIO COMPOSITOR Y LA OBRA DE ARTE

Uno de los cambios de mayor trascendencia es la concepción del artista. En el Renacimiento surge la figura del artista individual, que se independiza de los gremios y de las formas de patronazgo tradicionales, iniciando así un proceso de emancipación respecto a los distintos condicionantes que hasta entonces marcaban su producción (Burkholder et al., 2011; Wolff, 1996). Al mismo tiempo, el pensamiento de la época recupera de la Antigüedad la idea del genio y se la atribuye a esa nueva figura (. A mediados del siglo XVIII, su formulación estaba perfectamente establecida, tal y como muestran algunas fuentes coetáneas. Por ejemplo, Joshua Reynolds (1975, p. 96) sostuvo en 1774 que “un genio es un poder que produce excelencias que están fuera del alcance de las reglas del arte; un poder que no puede ser instruido mediante preceptos y que ninguna industria puede adquirir”. De forma similar, Kant (2007) publicó en 1790 la *Crítica del Juicio*, en la que señaló que el genio posee una aptitud innata a través de la cual la naturaleza le da las reglas del arte, y sus productos, en tanto que originales, deben ser modelos para los demás.

De esta manera, se construye la figura del artista como un ser con imaginación trascendente y poderes intelectuales superiores que le permiten crear obras atemporales e independientes del gusto del momento; una suerte de proyección humana de Dios que le llevaría a ser concebido en el siglo XIX como revelador de la verdad divina (Downs, 1992). Además, convivieron genios recuperados del pasado, formando una especie de panteón de compositores cuya función era

la validación cultural, con artistas del presente a los que se les tribuía la capacidad de establecer puentes entre la tradición y la vanguardia, así como de marcar el camino a seguir para otros artistas (). Esta idea de genio romántico, capaz de crear obras de arte que trascienden las tradiciones, la teoría y las reglas (Wolff, 1996) se atribuyó inicialmente compositores como Haydn, Mozart y Beethoven (Taruskin, 2005), aunque fue en la mitificada figura de este último en la que se personificó con mayor intensidad (Knittel, 2001;). De hecho, Goehr (1994) señala la existencia del paradigma de Beethoven, apuntando la enorme influencia que ejerció esta nueva centralidad de la figura del compositor en el desarrollo musical posterior.

Como se ha visto, la idea del genio compositor está vinculada a la de la obra de arte, cuyo primer uso es identificado por Talbot (2002) en la edición de las *Obras Completas* de Mozart, publicada en Leipzig por Breitkopf y Härte a finales del siglo XVIII. Este binomio compositor-obra dio lugar entre 1780 y 1820 a lo que algunos autores denominan *compositorcentrismo*, el cual desplaza el papel central que habían tenido previamente el género o la interpretación (Samson, 2001b; Talbot, 2002). Desde esta perspectiva, se piensa en las creaciones musicales como expresiones objetivadas y originales de sus compositores, como totalidades integradoras de propiedades tonales, rítmicas e instrumentales, y como entidades propias independientes de su interpretación y contenidas en las partituras (Goehr, 1994). Frente a esto, la autora sostiene que un análisis crítico y riguroso desvela que las obras musicales son mutantes ontológicos, ya que no constituyen objetos físicos concretos ni ideas privadas en la mente de ningún compositor, intérprete u oyente, ni objetos que pertenecen al eterno mundo de las ideas. Es más, estas se concretan en interpretaciones inevitablemente diferentes y no se pueden reducir a una simple partitura.

2.1.2. MÚSICA AUTÓNOMA Y ABSOLUTA

Los conceptos de autonomía de la música y música absoluta se desarrollan durante el siglo XIX para caracterizar a esta como una forma de expresar verdades inefables más allá de toda representación o conceptualización, como una experiencia metafísica y emocional desligada de cualquier función social, y como una manifestación autorreferente e independiente de todo contexto (D. K. L. Chua, 1999; Dahlhaus, 2006; Paddison, 2001). Aunque habitualmente se utilizan ambos términos de forma indistinta, Dahlhaus (2006) presenta la música absoluta como una especificidad de la autónoma, circunscrita exclusivamente a la instrumental. De esta manera, la define como “la convicción de que la música instrumental, precisamente porque carece de concepto, de objeto y de objetivo, expresa pura y limpiamente el ser de la música” (p. 10). Según el propio autor, la música absoluta es la idea que subyace a toda la estética clásico-romántica. Algunos de sus principios quedan ilustrados a través de documentos escritos entre 1785 y 1788 por Karl Philipp Moritz (1962, pp. 3-5, citado en Dahlhaus, 2006):

El objeto meramente útil es, pues, en sí mismo nada completo ni cerrado, sino que solo llega a serlo cuando alcanza en mí su objetivo o su cumplimiento. En cambio, en la contemplación de lo bello, el objetivo va de mí al objeto: lo contemplo como algo que no está en mí, sino que es completo en sí mismo, que constituye una totalidad y que me ofrece placer por sí mismo. (...) Mientras lo bello atrae nuestra atención nos aparta un tiempo de nosotros mismos, y hace que parezca que nos perdemos en el objeto bello; y justamente ese perderse, ese olvidarse de

uno mismo, es el más alto grado de placer puro y desinteresado que puede ofrecernos lo bello. Sacrificamos en ese instante nuestra limitada existencia individual en aras de una especie de existencia superior.

Un ejemplo paradigmático de esta nueva concepción de la música es la reseña que realizó E.T.A. Hoffman de la Quinta Sinfonía de Beethoven (Hoffmann y Ware, 1917, p. 128):

Beethoven's music stirs the mists of fear, of horror, of terror, of grief, and awakens that endless longing which is the very essence of romanticism. He is consequently a purely romantic composer, and is it not possible that for this very reason he is less successful in vocal music which does not surrender itself to the characterization of indefinite emotions but portrays effects specified by the words rather than those indefinite emotions experienced in the realm of the infinite.

El origen de esta idea puede situarse en las dificultades que encontraban algunos autores del siglo XVIII y XIX a la hora de utilizar la música para representar la naturaleza, para transmitir algún tipo de mensaje moral o para generar efectos sociales determinados (Bonds, 2014). Estas limitaciones dieron lugar al desarrollo de dos aproximaciones. Por un lado, una nueva comprensión de la música como el lenguaje de las emociones más profundas del corazón y, por el otro, una filosofía formalista según la cual esta se agota en sus propias estructuras (Bonds, 2014; Dahlhaus, 2006; Paddison, 2001). Esta última encuentra en *On the Beautiful of Music* de Eduard Hanslick una de sus más completas formulaciones (Paddison, 2001). Su principal argumento es que la música no representa sentimientos, sino que está formada por un conjunto de sonidos que crean formas, simetrías y estructuras, que lo único que expresan son ideas musicales (Hanslick, 1876). No obstante, a pesar de estas dos nuevas conceptualizaciones de los fenómenos musicales desligados de todo significado social, los conceptos de música autónoma y absoluta deben ser vistos más como aspiraciones estéticas que como descripción de la realidad, ya que se seguían utilizando formas musicales representativas y de entretenimiento (Paddison, 2001).

Actualmente, la idea de la autonomía musical ha sido descartada por la nueva musicología y la sociología de la música, cuyos autores han implementado estudios de corte cultural, crítico y hermenéutico, señalando las relaciones existentes entre música y sociedad (Citron, 2000; Clayton et al., 2003; DeNora, 2003; Goehr, 1994; Green, 2006; Leppert y McClary, 1996; P. J. Martin, 1995). Por ejemplo, Wolff (1996) sostiene que la música, en tanto que fenómeno cultural, constituye un producto social y, por tanto, no está libre de condicionamientos estructurales. Así, señala como factores influyentes a las formas contemporáneas de patronazgo, las instituciones dominantes de producción y distribución musical (en las que se incluye la institución escolar), las relaciones entre el Estado y la producción cultural, la sociología de los productores culturales y las características de los consumidores.

Especialmente interesante por su aplicación al ámbito educativo es el modelo teórico desarrollado por Green (1988, 2001, 2005a, 2009) que describe la música como un signo, en el sentido semiótico del término. Para la autora, aunque en la práctica se interrelacionen y con frecuencia sea difícil diferenciarlos, se pueden distinguir dos tipos de significados musicales: los inherentes

y los perfilados². Por un lado, los primeros forman parte del objeto musical y están formados por signos como acordes, notas, escalas, etc., y por referentes, que permiten reconocerlos. En un primer momento, puede parecer que esta inherencia se relacione con la independencia histórica y contextual. Sin embargo, la autora entiende por significados inherentes no aquellos esenciales o naturales, sino aquellos contruidos socialmente cuyo reconocimiento exige una cierta familiaridad estilística. Respecto a las perfilaciones, “estas derivan del contexto social de la música y su mediación como objeto cultural a través de las instituciones sociales históricas” (Green, 2009, pp. 106-107). Ejemplos de esto último pueden ser la forma de vestir de una determinada tribu urbana, el rito alrededor de una pieza fúnebre o las convenciones sociales en un palco de ópera.

Parte del modelo que propone esta autora son las posibles relaciones que se pueden establecer entre estos dos tipos de significados. Por un lado, los significados inherentes pueden producir respuestas positivas cuando existe un importante grado de familiaridad que permite conectar los signos con los referentes, mientras que pueden producir reacciones de rechazo si esta no existe. Por el otro, las perfilaciones pueden producir resistencias cuando discrepamos con los valores políticos o sociales que transmiten, o complicidad en el caso contrario. Si bien podría suponerse que ambos tipos de significado suelen coincidir, dando lugar a una situación de celebración en caso de respuestas positivas o de alienación en caso de que sean negativas, es posible que estos entren en contradicción.

Siguiendo con Green (2009), la existencia de estos tipos de significados es crucial para la educación musical. Así, durante la mayor parte del siglo XX se priorizó el repertorio de música clásica y sus características de autonomía, universalidad, perennidad y complejidad. Esto favoreció a aquellos estudiantes que provenían de un contexto social y familiar en el que este tipo de música estaba presente, ya que la familiaridad les permitía producir respuestas positivas, fundamentales para el aprendizaje. En este sentido, aunque es cierto que se han introducido otros tipos de música con el objetivo de dar respuesta a la diversidad de las aulas y superar esta dificultad, su puesta en práctica descubre un problema fundamental: los maestros y profesores siguen aplicando la estética de la autonomía musical a repertorios que no deberían ser analizados bajo esa perspectiva. Esta aproximación de tipo *etic* a un repertorio multicultural es consecuencia, en parte, de la formación de los docentes, quienes se sienten más cómodos con las pedagogías de la música clásica frente al aprendizaje informal propio de otros tipos de manifestaciones.

En este punto, la autora rompe una lanza en favor de una relativa autonomía de la música, argumentando que existe un límite a las representaciones que se puedan tener de ella, ya que no cualquier cosa puede llegar a ser música. Esta estrategia argumentativa le sirve para desmarcarse del determinismo de la reproducción social autopoiética y transitar hacia un modelo de educación musical transformadora que se fundamenta en la posibilidad de partir de los significados inherentes para transformar las perfilaciones. Por ejemplo, a través de una reflexión dialógica

2 El término utilizado originalmente es *delineations*.

sobre la relación entre significados en la que, en el sentido freiriano, los estudiantes extroyecten los significados específicamente contextuales y alienantes a partir de una comprensión de su construcción histórica (Green y Narita, 2015). Sobre esta revisión del concepto de autonomía han escrito otros autores como Adorno (2009), quien defiende la necesidad de que la música preserve una independencia precisamente de los cánones y las estructuras sociales y políticas, siendo esta la forma a través de la cual conseguirá tener una función liberadora para un ser humano alienado por la industria musical. También Clarke (2003) suscribe esta tesis, cuando señala que el concepto de música autónoma puede suponer la oportunidad de una resistencia subjetiva frente a situaciones de dominación social.

2.1.3. EL CANON OCCIDENTAL

El término *canon* se usa para “describir una lista de compositores u obras sobre las que existe un consenso de valor y grandeza” (Samson, 2001a, p. 1). El interés por su estudio musicológico comenzó a principios de la década de 1980 como parte de la llamada nueva musicología (Citron, 2000; Kurkela y Väkevä, 2009). Los procesos de canonización, que suelen tener la función de mostrar la perfección atemporal frente a las contingencias funcionales del mundo contemporáneo, suceden en todas las culturas musicales (Kurkela y Väkevä, 2009; Samson, 2001a). No obstante, debido a su trascendencia, habitualmente se asocia exclusivamente con el canon propio de la música académica occidental, formado por las grandes obras que ejemplifican sus tradiciones (Gloag, 2015). Estas suelen estar compuestas por autores como Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Chopin, Brahms, Mendelssohn, Wagner o Verdi (Boykan, 2011; Gloag, 2015; Irving, 2001; Kerman, 1983), y pertenecer a géneros como la música de cámara, el cuarteto de cuerda, la sinfonía, el concierto, la obertura o la forma sonata (Gloag, 2015; Irving, 2001; W. Weber, 1992). Aunque este canon no es completamente estático, sino que va evolucionando con el paso del tiempo, sí que tiende a conservar un núcleo estable (W. Weber, 1992).

Una de las temáticas estudiadas en torno al canon occidental ha sido su proceso de formación. Diversos autores identifican su origen en la clase burguesa de finales del siglo XVIII en Inglaterra, Francia y el centro de Europa, la cual institucionalizó su vida musical como forma de entretenimiento independiente a los circuitos religiosos y cortesanos (Goehr, 2002; Samson, 2001a, 2001b; Talbot, 2002; W. Weber, 1992). Para ello, estableció el concierto público como su principal ceremonia y comenzó a crear un repertorio clásico para reafirmar su nuevo estatus mediante la invención de raíces culturales y tradiciones, y el desarrollo de un fetichismo hacia las grandes obras que todavía hoy perdura. Además, Kerman (1983) sostiene que este proceso está relacionado con el nacionalismo decimonónico y la objetivación de la música mediante una nueva concepción de la partitura como la propia obra de arte. La construcción de este canon fue apoyada por críticos y editoriales, como por ejemplo hizo J. N. Forkel al encumbrar al olvidado Bach como gran maestro germano o E. T. A. Hoffman al publicar en 1910 que Haydn, Mozart y Beethoven eran los tres grandes compositores románticos, utilizando este término en el sentido de *clásicos* (Kerman, 1983; Rink, 2001). En la misma línea, pero de modo más amplio, Bergeron y Bohlman (1992) consideran que el proceso de canonización es parte

de la actividad musicológica de disciplinar la música, mediante el cual esta se mide y reordena, reconstruye el pasado y proyecta el futuro.

Por tanto, el canon no es solo un conjunto de piezas, sino también una ideología moral que les otorga valor y autoridad (W. Weber, 1992), la cual pertenece a grupos culturalmente dominantes (Citron, 2000; Goehr, 2002). Este ha sido el principal argumento de fondo sobre el que se han apoyado las críticas formuladas al respecto. En este sentido, algunos autores consideran el canon occidental como una construcción sobre la singularidad y unidad de la identidad cultural propia, y el desprecio sobre lo ajeno y la diversidad, constituyendo una forma encubierta de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo (Bohlman, 1992; Citron, 2000; Helm, 1994). Desde esta perspectiva crítica, el canon ha sido visto como “un instrumento de exclusión, uno que legitima y refuerza las identidades y los valores de aquellos que ejercen el poder cultural” (Samson, 2001a, p. 2). No obstante, esto constituye un tema de debate dentro del cual existe una línea de pensamiento que defiende el canon como cristalización de los valores de una cultura determinada, actualizada por el ámbito de la interpretación (Corrado, 2005), y justifica su superioridad por haber resistido la prueba del paso del tiempo (Gloag, 2015).

En cualquier caso, la visión crítica sobre el canon de la nueva musicología ha tenido consecuencias prácticas como la inclusión de estudios de música popular urbana en la universidad y una actividad editorial que promociona música más diversa (Gloag, 2015). Sin embargo, aunque desde la perspectiva de la democracia cultural actual ya no tiene sentido pensar que el canon de una única cultura tenga un carácter universal, el canon occidental sigue estando socialmente presente (Samson, 2001a). De hecho, diversos autores subrayan la función de los conservatorios como instituciones que contribuyen a reproducir su legitimación (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995a; Vasconcelos, 2002; A. Vicente, 2007; A. Vicente y Aróstegui, 2003).

2.2. LA MÚSICA COMO CULTURA: FOLKLORISMO, MUSICOLOGÍA COMPARADA Y ETNOMUSICOLOGÍA

Frente al paradigma formalista de la música autónoma, existe una aproximación alternativa a los fenómenos musicales que los concibe como elementos culturales. Dentro de esta, es posible diferenciar tres tradiciones distintas, cada una de las cuales ha construido una serie de conceptos que pueden ser útiles a la hora de analizar los procesos educativos. Así, Pettan (2015) esquematiza una diferenciación entre *folk music research*, que surge a finales del siglo XVIII y su objetivo es la construcción de la nación a partir de la música folklórico-tradicional propia; *comparative musicology*, que se desarrolla entre 1885 y 1950, estudiando las músicas primitivas y las de “otras” culturas con el objetivo de sistematizar el conocimiento sobre la música; y *ethnomusicology*, que aparece en la década de 1950 y persigue el estudio de las personas haciendo música, cualquiera que esta sea. Aquí se presenta una breve síntesis del recorrido histórico de cada una de estas tres tradiciones y los conceptos y perspectivas que se derivan de ellas.

2.2.1. EL FOLKLORISMO Y LA NACIÓN

Gelbart (2007) explica la invención del concepto de música folklórica como una combinación entre un cambio de mentalidad con respecto a la propia música y el surgimiento del nacionalismo político, ambos en el siglo XVIII. Por un lado, sostiene que a partir de 1720 se pasó de valorar exclusivamente la función que desempeñaba la música a comenzar a otorgar importancia al origen de la misma. Por el otro, señala que antes de 1790 el concepto de nación estaba vinculado al de estirpe o casta con un ancestro común, por lo que operaba a nivel de comunidades locales que con frecuencia construían líneas de sangre que conectaban con personajes bíblicos. Sin embargo, la necesidad de una colectividad mayor en el proceso de construcción de los estados nacionales llevó a utilizar la cultura como el nexos común de la sociedad que iba a ser autogobernada. A partir de dicha fecha se transita de la nación-estirpe a la nación-etnia y el nacionalismo político necesita apoyarse en los conceptos de conciencia nacional e identidad.

Como señala Bohlman (2011), la música es especialmente útil a la hora de representar a la nación, ya que refleja tanto una imagen intangible y abstracta de la misma, de forma que aquellos que pertenecen a ella se reconocen a sí mismos, como un esencialismo que suele manifestarse a través de paisajes naturales, los rasgos colectivos característicos y la historia y el lenguaje comunes. Siguiendo con Bohlman, este establece una diferencia entre música nacional y música nacionalista. Así, mientras que la primera sirve a la nación como reflejo y recuperación de su esencia, la segunda sirve a un estado-nación en su configuración política y cultural, como por ejemplo en la definición de sus fronteras, en la construcción de una historia propia basada en el conflicto o en el reconocimiento de las lenguas autóctonas. No obstante, el propio autor reconoce que estas dos categorías no siempre son fácilmente diferenciables, como es el caso de las colecciones nacionales de canciones folklóricas que, si bien pudieron ser elaboradas con fines nacionales, acabaron siendo utilizadas con fines nacionalistas, en ocasiones desde políticas agresivas y racistas (Nettl, 1973b). En cualquier caso, la música nacionalista surge como una motivación política en contextos en los que la independencia nacional “se busca, se niega o se pone en peligro, en lugar de alcanzarse o consolidarse” (Dahlhaus, 1989, p. 39). Asimismo, el concepto de nación no se agota en las divisiones políticas, sino que hace referencia a una comunidad de personas que comparten una lengua, un entorno, una historia, unas ideas comunes y una continuidad con el pasado (R. V. Williams, 1935).

Con respecto a la música nacional, el movimiento romántico aceptó a la música folklórica como representante de la esencia-nación, considerando los cantos populares “producto de la creación espontánea y colectiva del pueblo y reflejo de un alma nacional” (Cámara, 2004, p. 39). A este respecto, Nettl (1973b) apunta que hay una cierta validez en la relación entre dicha música y la cultura nacional, ya que es necesario una aceptación general para que una canción sea recordada, existe una influencia de las características lingüísticas en las composiciones musicales, y cada pueblo posee unos rasgos propios que lo hace único. De hecho, señala que las palabras para designar la música folklórica y la nacional son las mismas en algunas lenguas. Sin embargo, añade que al mismo tiempo los intercambios entre culturas son muy frecuentes, por lo que la exclusividad se diluye, y la naturaleza cambiante de la tradición oral convierte a la idea de la

autenticidad en una mera ilusión, habiendo experimentado la mayoría de manifestaciones procesos de hibridación.

De cualquier modo, el origen de la música folklórica se encuentra íntimamente ligado a la figura de Herder, quien realizó una asociación entre la nación y el patrimonio cultural y lingüístico, y defendió la existencia de un espíritu popular que servía para unificar a aquella (Samson, 2008). El propio Herder publicó en la década de 1770 las colecciones *Alte Volkslieder* y las dos ediciones de *Volkslieder*, con las que desarrolló un discurso sobre el canto colectivo de las canciones, llamándolas por primera vez de forma sistemática canciones folklóricas, y las utilizó para contribuir a la construcción de la historia y la incipiente identidad nacional (Herder y Bohlman, 2017). Estas colecciones representan un ejemplo de lo que Bohlman (2011) denomina el viaje nacional de la música folklórica. Según el autor, esta música experimentó durante el siglo XIX una migración de la mano de músicos, investigadores y observadores, desde las zonas rurales más aisladas hasta las ciudades. Una vez allí, fue impresa y publicada, grabada y difundida, y se compiló en las llamadas colecciones nacionales de música folklórica, que sirvieron para construir las diferentes naciones y sus respectivas historias.

En el contexto español, Rey y Pliego (1991) realizan un interesante estudio de los cancioneros recopilados durante el siglo XIX. En él, señalan que la tradición folklórica se desarrolla en la segunda mitad del siglo, ya que durante la primera mitad el nacionalismo estaba asociado a canciones de música popular urbana de la época y canciones patrióticas. Un hito importante en este desarrollo es la creación de la sociedad cultural *El Folk-lore Español: Sociedad para la recopilación y estudios del saber y las tradiciones populares* por parte de Antonio Machado, a imagen de la *Folk-Lore Society* londinense (S. Rodríguez, 1999). El propio Machado (1884, p. 0) publicó en sus bases fundacionales el objetivo que debía perseguir:

(...) recoger y publicar todos los conocimientos de nuestro pueblo [...] los proverbios, cantares, adivinanzas, cuentos, leyendas, fábulas, tradiciones y demás formas poéticas y literarias; los usos, costumbres, ceremonias, espectáculos y fiestas familiares, y nacionales; los ritos, creencias, supersticiones, mitos y juegos infantiles en que se conservan más principalmente los vestigios de las civilizaciones pasadas (...) y, en suma, todos los elementos constitutivos del genio, del saber y del idioma patrios contenidos en la tradición oral y en los monumentos escritos, como materiales indispensables para el conocimiento y reconstrucción científica de la historia y la cultura españolas.

Los folkloristas de los diferentes centros de recopilación, que raramente eran músicos y solían recoger exclusivamente las letras de las canciones, realizaron un trabajo de recopilación impregnado de un carácter paternalista y de idealización de la vida rural, y algunos de sus cancioneros todavía forman parte de muchos materiales didácticos actuales, perpetuando así un ruralismo arcádico lleno de tópicos identitarios (J. A. Gómez, 2005).

Con respecto a la música nacionalista, la cual sirve al estado-nación, esta ejerce tanto funciones de competición entre naciones como de refuerzo de una élite interna, y no se agota en la música folklórica, sino que abarca también a la académica (Bohlman, 2011). Efectivamente, durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, algunos compositores asumen una dimensión

política y tratan de crear un arte nacional mediante procedimientos como la recuperación de grandes compositores locales del pasado, la utilización en las composiciones de elementos como escalas modales y patrones rítmicos característicos de la música folklórica, o la evocación de paisajes y situaciones propias del mundo rural (Curtis, 2008; Samson, 2008). Un ejemplo de esto es la ópera nacional, la cual utiliza la música folklórica en relación con el mundo campesino y con frecuencia reproduce rituales como las bodas, que representan la perpetuación de la cultura tradicional (Bohlman, 2011). Como recuerda Dahlhaus (1989), estas composiciones académicas son utilizadas con vocación nacionalista y no constituyen manifestaciones que en sí mismas contengan de forma sustantiva el espíritu nacional.

Un ejemplo relativamente cercano del uso nacionalista de la música folklórica como refuerzo de una élite interna es la función que esta ejerció durante el régimen franquista como medio de propaganda y adoctrinamiento (Rey y Pliego, 1991). Por ejemplo, en las revistas *Y. Revista para la mujer nacional sindicalista* y *Medina*, controladas por la Sección Femenina, se utilizó el folklore y la canción popular-tradicional para transmitir la unidad de la patria (García-Gil y Pérez-Colodrero, 2017) y en algunos de sus cancioneros y colecciones se crearon una serie de estereotipos que llegan hasta nuestros días (J. A. Gómez, 2005):

Las mujeres Falangistas de todas las regiones se unirán para cantar juntas las canciones populares y los romances antiguos de la Patria. Ya para Galicia no será desconocida Andalucía, ni para Cataluña, Castilla. Se unirán todas las voces de las mujeres jóvenes españolas en un solo cantar, que en distintos tonos será el cantar de la guerra, el canto litúrgico de la Iglesia. Quienientas, seiscientos mil mujeres como unen sus voces en un coro, unirán también sus pensamientos y sus espíritus en una sola idea, la España Nacional-sindicalista para Dios, por Franco y por José Antonio. (Mariano Rodríguez, 1938, p. 35)

Dentro de la educación musical, las propuestas pedagógicas de Zoltán Kodály durante la primera mitad del siglo XX constituyen un ejemplo paradigmático de utilización de la música folklórica en relación con la nación. Entre los principios de este autor se encuentra el de tomar el lenguaje musical materno de los estudiantes como punto de partida, asumiendo que este está constituido por las canciones folklóricas que han aprendido en la familia o el medio social previo a la escolarización (Houlahan y Tacka, 2015; Járdányi, 1981; Pascual, 2002). No obstante, Kodály también postula, por un lado, que la música folklórica contribuye a la formación de la cultura musical nacional y que el niño debe participar de los bienes comunitarios propios y, por el otro, que dicha música tiene el mismo valor estético que la académica y corre el riesgo de ser desplazada por la popular urbana (Járdányi, 1981).

Asimismo, como se verá con mayor profundidad más adelante, en numerosos países se ha utilizado la música como forma de transmisión de la ideología política oficial mediante su incorporación en la educación pública, especialmente en relación con el nacionalismo. Esto ha sido estudiado en países asiáticos como Japón, Tailandia, Singapur, Taiwán o China (Ho, 2006b, 2009, 2015a; Ishii, 2018; A. Lee, 2006) y europeos como Alemania (Kennedy, 2016), la antigua Checoslovaquia (Dobrocká y Szórádová, 2018) y Croacia (Duraković, 2016). Las características principales de esta forma de nacionalismo educativo son la utilización de canciones que emplean el lenguaje local y transmiten mensajes de exaltación de los valores y tradiciones propios, el uso

de himnos nacionales y otras canciones patrióticas, y la priorización de la cultura tradicional de la región. En este sentido, Arévalo (2009) defiende la necesidad de incluir la música folklórica en el currículum educativo como mecanismo de conservación de un patrimonio musical identitario que se está perdiendo a causa de los procesos de globalización, y señala que existe poca reflexión sobre la forma descontextualizada en que se aborda este repertorio. Esta es una postura compartida por Costa (2003), quien asocia la folklorización de tipo ruralista con una ideología conservadora e inmovilista que necesita replantearse los conceptos de música culta, tradicional y popular.

2.2.2. LA MUSICOLOGÍA COMPARADA Y LA OTRA MÚSICA

En la década de 1880 se consolida la musicología y nace una nueva rama dentro de la misma que se desarrollará hasta convertirse en la etnomusicología como disciplina independiente (Cámara, 2004, 2010; Nettl, 1995b). En efecto, Guido Adler sistematizó en 1885 la musicología, dividiéndola en una vertiente histórica y otra sistemática, e introduciendo en esta última una sección que denominó *Musikologie (Untersuchung und Vergleichung zu ethnographischen Zwecken)*, traducido como *Musicology (Examination and comparison for ethnographic purposes)*, que consistía en “comparar los productos tonales, en especial de las canciones folklóricas de diferentes pueblos, países y territorios, con un propósito etnográfico en mente” (Mugglestone, 1981, p. 13). Algunas de las características contextuales de la Europa de finales del siglo XIX que condicionaron este nacimiento son la crisis del mundo romántico y el establecimiento de un nuevo modelo social en el que se aceleran las comunicaciones y las nuevas tecnológicas como el fonógrafo o la fotografía permiten conservar el pasado de una forma desconocida hasta entonces; la aplicación del relativismo cultural a la música mediante el sistema de conversión logarítmica de intervalos conocido como *cent*; el desarrollo del darwinismo social; y el deseo de Europa de establecerse como cúspide del desarrollo de la civilización y de conocer el resto del mundo (Cámara, 2004). De esta manera, durante los primeros años, la literatura musicológica combinaba el amor y definición nacionales mediante la recopilación de músicas populares y la publicación de historias circunscritas a dicha nación, con el interés por comprender el mundo conquistado y todas sus culturas (Nettl, 1995b).

La nueva musicología comparada buscaba sistematizar el conocimiento musical, utilizando procedimientos de medición, clasificación y comparación provenientes de ciencias como la filología o la embriología, y establecía hipótesis sobre el origen, el crecimiento, la difusión y la función de las manifestaciones musicales (Titon, 2015). Sin embargo, se centró exclusivamente en el estudio de las músicas primitivas y la llamada *otra* música, que consistía básicamente en aquella no occidental (Pettan, 2015). Este enfoque queda evidenciado mediante las definiciones que formulan algunos de los autores más destacados. Así, Roberts (1936, p. 29) afirmó que “la musicología comparada se ocupa de las músicas exóticas comparándolas entre ellas y con el sistema clásico europeo en el que la mayoría hemos crecido”, mientras que G. Herzog sostuvo que su objetivo era el estudio de “otros lenguajes musicales, utilizados por pueblos orientales y ágrafo-primitivos” (1946, p. 11). Por su parte, Kunst (1955, p. 9) señaló en su influyente libro *Ethno-musicology* que el objeto de estudio de la musicología comparada era “principalmente la música y los ins-

trumentos musicales de todos los pueblos no europeos, incluyendo tanto los llamados pueblos primitivos como las naciones civilizadas de oriente”. No obstante, en la tercera edición, publicada cuatro años más tarde, incluye también la música folklórica y tribal occidental, y excluye la música occidental académica y la popular urbana vinculada al entretenimiento (Kunst, 1959).

En la misma línea, Cámara (2004, p. 58) apunta que la musicología comparada “toma la música superior europea como modelo o patrón único de referencia y estudia las demás descontextualizándolas y deshistorificándolas”, denominándolas las “otras” músicas. Siguiendo con el autor, este señala la influencia del darwinismo de las ciencias naturales, que comparaba materiales y fósiles para ordenar cronológicamente los elementos. De esta manera, en la música se compararon elementos como las escalas o los instrumentos, tratando de averiguar cuáles eran más primitivos e intentando construir una idea de la historia como una evolución de períodos en continuo perfeccionamiento, siendo la música académica europea su cénit. Sin embargo, este enfoque fue criticado y abandonado posteriormente, y actualmente se considera que la aproximación a las culturas diferentes a la propia mediante la categoría *otra* representa una visión simplista de la realidad (Nettl, 2015).

2.2.3. LA ETNOMUSICOLOGÍA COMO ENFOQUE PARA CUALQUIER MÚSICA

El término *etnomusicología* es acuñado por Jaap Kunst en 1955 (Titon, 2015), implicando un cambio conceptual significativo. Así, el propio Kunst (1955) señala, por un lado, que la musicología comparada no realiza más comparaciones que otras disciplinas. Por el otro, sostiene que existe una tendencia entre los occidentales a considerar la música exótica como algo primitivo, inferior o perverso, a pesar de que la música académica occidental también esté basada en formas musicales más antiguas y sea igualmente refinada y especializada que la asiática, aunque en direcciones diferentes. A partir de estas consideraciones, establece el término *etnomusicología* como más apropiado y enuncia cuál debería ser el problema que constituyera su campo de investigación:

The position, after all, is that each race, each population group has its own manner of musical expression, and this special manner strikes a different race or people, on first acquaintance, as strange. This manner of expression, characteristic of a race or people, is not only a bound to its specific psychic structure, but is also physiologically conditioned. (Kunst, 1955, p. 9)

Este cambio conceptual se encuentra estrechamente ligado a dos preocupaciones dentro de la disciplina. Por un lado, la conciencia del desarrollo de una musicología que establecía comparaciones entre elementos sobre los que no tenía un profundo conocimiento cultural (Blacking, 1966; Hood, 1963, 1969; Merriam, 1964, 1977). Por el otro, el hecho de que toda aproximación a una manifestación ajena a la propia cultura se hace en base a los sistemas de valores y principios aprendidos en la propia (Nettl, 1973a). Esta situación generó una sensibilidad sobre la necesidad de un trabajo de campo prolongado en el que el investigador se empapara de la cultura que estaba estudiando y desarrollase una cierta bimusicalidad que le permitiera comprender las manifestaciones musicales de forma más profunda (Hood, 1960; Myers, 1992).

En este contexto, la etnomusicología es definida como “*the study of music in culture*” (Merriam, 1960, p. 109), posteriormente ampliado incluyendo también “*as culture*” (Merriam, 1977, p. 204). En relación con esta definición, el propio Merriam (1960, p. 109) señala lo siguiente:

To define ethnomusicology in this way is in no way to deny its primary connections with the aesthetic and the humanistic, but it is to say that our basic understanding of the music of any people depends upon our understanding of that people’s culture, the place music plays in it, and the way in which its role is played. It is through this sort of understanding that we can approach on a firm foundation our further understanding of what structure is and how music achieves whatever aesthetic ends are sought.

En la misma línea, Blacking (2006) sostiene que no se puede hablar de música en sí misma, sino como propia de una sociedad y una cultura determinada. Para ello, argumenta que cada compositor está provisto de un sistema cognitivo que condiciona sus creaciones y que dicho sistema está formado por la actividad motora, los sentimientos, las experiencias culturales y las actividades musicales, intelectuales y sociales. Por tanto, un adecuado estudio de todas estas cuestiones conducirá a una explicación más precisa de los patrones musicales de una pieza. Esta relación entre compositor y obra, continúa Blacking (2006, p. 25), se puede aplicar a la relación entre una sociedad y los estilos musicales presentes en ella:

We may agree that music is sound that is organized into socially accepted patterns, that music making may be regarded as a form of learned behaviour, and that musical styles are based on what man has chosen to select from nature as a part of his cultural expression rather than on what nature has imposed to him. But the nature from which man has selected his musical styles is not only external to him; it includes his own nature—his psychophysical capacities and the ways in which these have been structured by his experiences of interaction with people and things, which are part of the adaptive process of maturation in culture.

Desde esta perspectiva, la etnomusicología ya no se concibe como el estudio musicológico de un repertorio concreto, sino que se convierte en un “enfoque sobre el estudio de cualquier música, no solo en términos de la propia música sino en relación con su contexto cultural” (Hood, 1969, p. 298). Por esta razón, asumiendo que actualmente se acepta la naturaleza cultural de las manifestaciones musicales, la diferenciación entre musicología y etnomusicología parece no tener el mismo sentido que en épocas pasadas (Martí, 1992).

En cualquier caso, el desarrollo del estudio de la música como cultura ha construido una serie de nuevos conceptos y perspectivas que sintetiza Martí (2000) y que pueden ser de gran utilidad para la educación musical. En primer lugar, permite relativizar el concepto de música al no poder establecer una definición con validez universal. Por ejemplo, hay culturas en las que ni si quiera existe una palabra para nombrar aquello que la cultura occidental conoce como música. En segundo lugar, invita a no juzgar todas las músicas con los valores con los que hemos sido educados. Además, como la música no es una mera organización formal del sonido, sino que forma parte de un sistema sociocultural, no tiene sentido hablar de músicas más o menos evolucionadas, ya que cada una responde a las necesidades concretas de los distintos grupos humanos. En tercer lugar, ayuda a comprender que la música es algo más que arte. También es comercio, canalizadora de expresiones religiosas y étnicas, instrumento de cohesión social o

portadora de prestigio, es decir, que no se agota en el puro placer estético. Por último, facilita la superación de la idea de una historia universal, lineal y progresiva de la música cuyo cénit es la música clásica europea, calificando el resto de manifestaciones, o bien como estadios anteriores de evolución en el caso de la música étnica y la folklórica, o bien como degeneraciones en el caso de la música popular urbana.

2.3. CATEGORIZACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES MUSICALES: PERÍODOS Y ESTILOS

Una tesis que estudie el repertorio representado en diferentes niveles curriculares requiere el establecimiento previo de categorías de análisis con el objetivo de conseguir la máxima coherencia interna. Así, entre las distintas formas de clasificación de las manifestaciones musicales, una primera aproximación da cuenta de que son dos las más frecuentemente utilizadas tanto en los documentos legislativos, como los manuales escolares o el imaginario colectivo del cuerpo de educadores musicales de primaria. Por un lado, la periodización tradicional que podemos encontrar en numerosos manuales de historia de la música y que utiliza las tradicionales categorías de *Antigüedad*, *Edad Media*, *Renacimiento*, *Barroco*, *Clasicismo*, *Romanticismo* y *música contemporánea* o *del siglo XX* (Burkholder et al., 2011). Esta clasificación presenta importantes conexiones con la historia general y utiliza criterios políticos, cronológicos o estéticos. Por el otro, se suele emplear una tríada formada por *música seria*, *música folklórica* y *música popular*, que atiende a los parámetros culturales de los contextos de producción, interpretación y recepción de las piezas musicales. No obstante, esta no es una taxonomía objetiva sino una construcción social que siempre va a estar sujeta a críticas sobre sus límites categóricos (Cámara, 2004, p. 27):

Todos aprehendemos y manejamos la realidad por medio de clasificaciones (variables en función de los individuos, sociedades y subculturas). En el caso particular de la música, las categorías tipológicas que nosotros mismos intentamos definir no nos convencen nunca del todo cuando las sometemos a crítica, porque advertimos en todas ellas la presencia de debilidades terminológicas y conceptuales, fruto de una construcción taxonómica basada en códigos – consensuales pero ambiguos – que requieren de nuestra parte continuos esfuerzos de ajuste semántico. (...) Las taxonomías están siempre condicionadas por la procedencia sociocultural de quien las construye y son, por tanto, inevitablemente etnocéntricas en principio.

Sin embargo, a pesar de que esta taxonomía plantea problemas a la hora de establecer sus fronteras interiores (Martí, 2000), es necesario apoyarse en ella para poder abordar de forma inteligible el análisis de un repertorio determinado. En este caso se ha optado por utilizar una mezcla de ambas formas de clasificación, agrupando en algunos casos algunas de las categorías mencionadas y ampliándolas en otros, en función de los usos taxonómicos que suelen utilizarse en el ámbito de la educación musical en primaria. Así, se han establecido seis categorías de análisis del repertorio: *música antigua*, *clásico-romántica*, *contemporánea*, *folklórico-tradicional*, *popular urbana* e *infantil-escolar*.

Respecto a la primera, el concepto de música antigua presenta en la actualidad dos acepciones diferenciadas. Por un lado, se utiliza para hacer referencia al movimiento interpretativo his-

toricista (Lawson y Stowell, 2005; Sherman, 1997) que implica la búsqueda de una ejecución históricamente informada reconstruyendo el estilo y las características performativas a partir de evidencias del pasado (Walls, 2008). Por el otro, se emplea para definir un período de la historia de la música que, por su connotación relativa al tiempo presente en el que se formula, ha ido variando a lo largo de los años. Así, mientras que en la Inglaterra 1731 se refería a los compositores de antes de finales del siglo XVI y para Brahms y sus contemporáneos comprendía el Alto Renacimiento y el Barroco, hoy en día podría abarcar desde la Grecia Antigua hasta un musical de Broadway (Haskell, 1996).

Sin embargo, existe un cierto consenso en reservar el concepto de música antigua para referenciar períodos históricos más lejanos. En ocasiones abarca la Edad Media y el Renacimiento, otras incorporan también el Barroco e incluso puede extenderse hasta 1800 (Sadie y Latham, 2000). Dentro de la literatura revisada, la opción de incorporar parcial o totalmente el período Barroco es la más frecuente (Donington, 1965; Forrest, 2011; Parrish, 2000) y es el criterio editorial que utilizan algunas revistas internacionales como *Early Music Colorado* o *Early Music History*. Por tanto, aquí se va a entender como música antigua el período que abarca desde el siglo V d.C. hasta 1750, esto es, incorporando la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco.

En cuanto al repertorio clásico-romántico, este abarca dos períodos históricos o agregados estilísticos que habitualmente se tratan de manera diferenciada. Por un lado, el Clasicismo, que se asocia con la época comprendida entre el Barroco y el Romanticismo, abarcando desde mediados del siglo XVIII en Italia hasta 1830 (Rushton, 1998) o, más concretamente, con el clasicismo vienés y los autores Mozart, Haydn y Beethoven (Downs, 1998; Sadie, 1995). Por el otro, el Romanticismo, que comienza *ca.* 1790 (Sadie y Latham, 2000) y penetra en el siglo XX durante, al menos, su primera mitad (Plantinga, 1992). No obstante, hay diversos autores que sostienen la existencia de una continuidad estilística entre ambos períodos y, por tanto, los tratan como una misma época coherente (Blume, 1970; Burkholder et al., 2011; Michels, 1998). Esto queda ejemplificado con la argumentación de Plantinga (1992, p. 33):

Hoy en día se va tomando conciencia de que los rasgos estilísticos que asociamos tradicionalmente con la música 'clásica' —la regularidad métrica, una sintaxis armónica circunscrita al diatonismo, una textura generalmente homofónica, y un ritmo armónico lento— persisten en la práctica musical del siglo XIX. Y, asimismo, las características que consideramos como 'románticas' se encuentran fácilmente en la música del siglo XVIII: en las obras para teclado de C.P.E. Bach, por ejemplo; en las llamadas Sinfonías del Sturm und Drang de Haydn (compuestas entre 1768 y 1773), y en algunas obras instrumentales de Mozart y Clementi de la década de 1780-1790.

Esta postura unificadora es por la que se ha optado en esta tesis, de forma que el repertorio clásico-romántico abarcará la música compuesta desde mediados del siglo XVIII hasta las pervivencias románticas de la primera mitad del siglo XX.

De modo similar a lo que sucede con la música antigua, quizá la principal dificultad a la hora de definir la música contemporánea sea que el propio concepto de contemporaneidad como categoría general implica una relativización del término al contexto en el que se emite o al que

hace referencia. Sin embargo, el lenguaje no es unívoco y algunas ideas adquieren por el uso una carga semántica propia que en ocasiones les aleja de la acepción original. Es lo que le sucede a la categoría de *música contemporánea*, que suele utilizarse para señalar aquellas manifestaciones de tradición academicista propias de los siglos XX y XIX que incorporan en su estética los principios estilísticos que rompieron con el sistema tonal tradicional de los siglos XVIII y XIX (Urrutia, 2012).

Dichos principios, que son fundamentalmente la progresiva cromatización de los procesos melódicos y armónicos, la emancipación de la disonancia y una mayor presencia de modulaciones alejadas del centro gravitacional (Samuel, 1965), además de la experimentación con relaciones modales y nuevas estructuras rítmicas como consecuencia de la incorporación de elementos provenientes del folklore (Morgan, 1999), no se produjeron de forma abrupta sino gradual. Esto produjo que la frontera entre la música romántica del siglo XIX y la música contemporánea del XX aparezca difusa y coexistan distintas formas de aproximarse a ella. Por un lado, algunos autores sostienen la existencia de una serie de compositores de transición entre ambos períodos, creándose un consenso alrededor de las figuras de Richard Strauss, Gustav Mahler, Claude Debussy o Alexander Scriabin (Albet, 1974; Morgan, 1999), que en ocasiones es ampliado a otras como Ferruccio Busoni, Hans Pfitzner, Max Reger o Erik Satie. Por el otro, hay quienes prefieren hablar de pervivencias del romanticismo en el siglo XX y añaden a la lista las obras de Giacomo Puccini, Serguéi Rajmáninov o Jean Sibelius, entre otros (Marco, 1978; Whittal, 2001).

A esto hay que sumar la existencia de diversos términos que, con distintos matices, convergen en este período de crisis del sistema tonal, entre los que destacan las categorías de modernismo, impresionismo, expresionismo o posromanticismo (Beltrando-Patier et al., 2003). Además, otros autores circunscriben la música contemporánea al vanguardismo y el experimentalismo a partir de 1945 (Maddison, 2010). Frente a esta complejidad, aquí se opta, por un lado, por utilizar una definición integradora de música contemporánea como la que propone Menger (1988, p. 111) cuando sostiene que esta “designa sistemáticamente todas las obras e investigaciones formales y acústicas nacidas de las rupturas más o menos completas con la tradición tonal, hayan tenido lugar hace 40 años o anteayer, hayan muerto o no sus creadores”. A esta definición se le añade el establecimiento de las primeras obras atonales presentadas por la Segunda Escuela de Viena como límite inferior (Randel, 1997). Por el otro, se consideran a los compositores de transición como pervivencias del siglo XIX y, por tanto, se incluyen dentro de la categoría previa de la música clásico-romántica.

Por lo que respecta a la música folklórica y tradicional, esta es comúnmente definida como aquella perteneciente a una tradición cultural de tipo rural, representativa de la identidad de una comunidad étnica determinada y transmitida oralmente (Randel, 1997; Sadie, 1995; Sadie y Latham, 2000). No obstante, aunque muchas veces se engloben dentro de una misma categoría, ambos términos presentan matices diferenciadores. Por un lado, la música tradicional está estrechamente vinculada a aspectos circunstanciales como las etapas vitales, los ciclos anuales, los trabajos o distintos tipos de ritos, es decir, ejerce una función sociocultural determinada. Por el otro, la música folklórica, o mejor dicho, la folklorización de aquella, implica la búsqueda de un esencialismo compuesto por melodía y texto, y una desconexión con su función tradicional

(Martí, 1992; Reig, 2010), además de una habitual proximidad con las músicas nacionales y la construcción de las identidades nacionalistas (Nettl, 1985). A pesar de la diferencia, aquí se van a tratar ambas como una misma categoría de análisis, debido a que el tratamiento didáctico que se haga de ellas puede darles un matiz tanto esencialista como funcional.

El concepto de *popular music* asociado a las modernas sociedades urbanas proviene del mundo anglosajón, donde se diferencia claramente de la música folklórica de transmisión oral, caracterizada por su vinculación con las sociedades rurales y preindustriales, y de la llamada clásica o culta, de tradición escrita y relacionada con el ámbito académico (Regev, 2013). Sin embargo, en su tradición al castellano, el término *popular* adquiere unos matices que sí que incorporan las manifestaciones de tipo folklórico. Por ello, se ha optado por utilizar otras categorías como las de *música popular urbana* (Goialde, 2013) o *música popular contemporánea* (Adell, 1997).

Su desarrollo histórico se produjo paralelamente a la aparición y crecimiento de la clase media y adquirió características urbanas a partir de que en la década de 1890 los textos comenzasen a introducir elementos de la vida en las ciudades, en especial de la cosmopolita Nueva York, extendiéndose y diversificándose después de la Segunda Guerra Mundial por el resto del planeta (Randel, 1997). Entre sus características principales se ha señalado su sencillez y facilidad de comprensión para una gran parte de la población, ya que implica poco o ningún conocimiento musical técnico o teórico (Sadie, 1995), su función como objeto de consumo cuyo fin último es la rentabilidad económica (Frith, 2006), su capacidad organizadora de la vida social de los adolescentes y adultos jóvenes (Frith, 1996), así como su relación con el desarrollo de las tecnologías electrónicas, tanto en su producción como en las formas de acceso (Théberge, 2006). Dentro de la enorme diversidad de estilos que abarca la música popular urbana, esta incluye *blues, gospel, jazz, swing, pop, rock'n'roll, folk, rhythm'n'blues, soul, beat, R'n'B, rock, heavy, punk, ska, funk, reggae, y disco* (Cripps, 2001), así como *world music, hip hop, música electrónica, reguetón y post-rock* (Botella e Isusi-Fagoaga, 2018; Méndez, 2016).

Finalmente, el concepto de música infantil-escolar no está tan teorizado como los anteriores, ya que no pertenece a ningún período histórico concreto ni encaja con la tríada formada por la música culta, folklórica o popular. Aquí se utilizará para hacer referencia a todas aquellas composiciones musicales que han sido creadas con objetivos didácticos o que quedan circunscritas solo dentro de la vida escolar y el mundo infantil actual. En este sentido, estarán incluidas las piezas creadas *ex profeso* para las llamadas metodologías activas o las composiciones que realizan los autores de los distintos manuales para ilustrar o trabajar un aspecto determinado.

2.4. SÍNTESIS

Desde un punto de vista interdisciplinar, en este apartado se han fundamentado una serie de conceptos que provienen de la musicología y la etnomusicología, y que son utilizados como categorías de análisis en este proceso de investigación. En primer lugar, se han expuesto las críticas realizadas por la nueva musicología, surgida en la década de 1980, sobre determinadas

concepciones desarrolladas por la musicología tradicional. Así, frente a la idea del genio compositor que crea obras de arte originales, atemporales y objetivadas, se argumenta que estas son mutantes ontológicos que no constituyen objetos físicos concretos, ni ideas privadas en la mente de ningún compositor, intérprete u oyente, ni objetos que pertenecen al eterno mundo de las ideas, sino que se concretan en interpretaciones inevitablemente diferentes y no se pueden reducir a las características de una partitura. Igualmente, frente a la idea de una música absoluta y autónoma capaz de expresar verdades inefables, sentimientos profundos e ideas musicales autorreferentes, se sostiene que la música constituye un producto social sometido a los condicionamientos estructurales y un elemento semiótico que construye identidades y genera afinidades. En relación con esas dos concepciones, se ha elaborado desde finales del siglo XVIII un canon occidental académico formado por grandes autores barrocos, clasicistas y románticos como Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Chopin, Brahms, Mendelssohn, Wagner o Verdi. Su construcción, vinculada a la clase burguesa y el pensamiento nacionalista, responde a una ideología moral dominante de autoafirmación de la cultura propia y desprecio de la ajena, y puede representar un instrumento de exclusión y una forma encubierta de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo.

En segundo lugar, se ha trazado una línea argumental que aborda el tratamiento cultural de la música a través de tres enfoques diferenciados. Por un lado, el concepto de música folklórica nació a finales del siglo XVIII en relación con la representación del espíritu nacional y su utilización como parte de la ideología nacionalista. Como se ha visto, este repertorio es utilizado por diferentes países a través de su política curricular para transmitir una ideología patriótica de exaltación de la cultura propia, y constituye el punto de partida de la metodología propuesta por Zoltán Kodály, quien asume que representa el lenguaje musical materno de los estudiantes. Por otro lado, a finales del siglo XIX surge la musicología comparada con el objetivo de sistematizar el conocimiento musical mediante procedimientos científicos de medición, clasificación y comparación, generando una suerte de teoría de la evolución de las manifestaciones musicales. No obstante, este nuevo enfoque atendió exclusivamente a las *otras* músicas, que consistían en aquellas no occidentales, y las comparó con la europea como modelo de referencia. Esto dio lugar a una historia basada en el progreso que culminaba con la música académica europea.

Una superación de esta visión simplista de la musicología comparada es la constituida por el surgimiento de la etnomusicología, la cual aborda el estudio de la música como cultura, esto es, en relación con su función social y los esquemas cognitivos aprendidos por compositores, intérpretes y receptores. Con esto, el enfoque culturalista deja de ceñirse a un repertorio concreto y se convierte en una nueva aproximación a cualquier manifestación musical. Desde este punto de vista, dejan de tener validez una conceptualización universal de la música, los juicios realizados desde culturas diferentes a la del objeto de estudio, el establecimiento de músicas más o menos evolucionadas, la perspectiva exclusivamente estética, y la consideración de la música académica europea como el cénit de la historia de la música.

En tercer lugar, se han establecido seis categorías de análisis del repertorio musical: *antigua, clásico-romántica, contemporánea, popular urbana, folklórico-tradicional, e infantil-escolar*. Todas ellas se utilizarán a lo largo de la tesis para comparar con coherencia los resultados obtenidos

en el análisis sobre las leyes educativas, los manuales escolares, y las creencias y prácticas de los docentes. En este sentido, se entenderá por música antigua aquella comprendida dentro de los períodos de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, hasta 1750. Por su parte, la música clásico-romántica abarcará desde el clasicismo vienés hasta las pervivencias del sistema tonal de principios del siglo XX. De forma complementaria, la música contemporánea estará comprendida por las piezas que representan una ruptura con el sistema tonal a partir de la Segunda Escuela de Viena. En cuanto a los estilos, se entenderá por música folklórica y tradicional toda aquella perteneciente a una tradición cultural de tipo rural, representativa de la identidad de una comunidad étnica determinada y transmitida oralmente. Por contraposición, la música popular urbana será aquella vinculada a la vida en las ciudades, fácilmente accesible para una gran parte de la población, y fuertemente vinculada con la economía, el consumo, la cultura juvenil y el uso de las tecnologías electrónicas. Finalmente, la música infantil y escolar hará referencia a aquella compuesta con fines exclusivamente didácticos y perteneciente al mundo infantil actual.

3. LOS NIVELES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Hablar de currículum educativo es hablar de la dificultad de conceptualizar un fenómeno complejo que escapa a una definición monolítica y consensuada (Cuban, 1992; Jackson, 1992; C. J. Marsh y Willis, 2003; Mullen, 2007; Portelli, 1987). No obstante, es posible agrupar las distintas formulaciones de currículum que aparecen en la literatura científica en dos clases diferenciadas: las que tienen una naturaleza prescriptiva y las que describen su implementación en contextos reales (Glatthorn et al., 2016). Esta distinción pone en evidencia que el concepto de currículum no se agota en un documento que intenta guiar y controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que abarca también sus diferentes contextos de realización, tal y como señala Glatthorn (1987, p. 1):

The curriculum is the plans made for guiding learning in schools, usually represented in retrievable documents of several levels of generality, and the implementation of those plans in the classrooms; those experiences take place in a learning environment that also influences what is learned.

En este sentido, varios autores coinciden en señalar múltiples niveles de realización o tipos de currículum (J. L. Brown, 2004; Cuban, 1992, 1993; English, 2000; Glatthorn et al., 2016; Jackson, 1992; P. B. Joseph, 2011; Mullen, 2007; Schubert, 2008; Venezky, 1992). Con ligeras diferencias, todos apuntan que lo planificado para la escuela no tiene por qué coincidir con lo que finalmente sucede en ella. Es posible realizar una síntesis de sus aportaciones, distinguiendo entre currículum recomendado, oficial, editado, impartido, recibido, evaluado y oculto (tabla 13).

Tabla 13. Niveles de realización curricular (J. L. Brown, 2004; Cuban, 1992, 1993; Glatthorn et al., 2016; Jackson, 1992; P. B. Joseph, 2011; Mullen, 2007; Schubert, 2008; Venezky, 1992).

<i>Recomendado</i>	Realizado por académicos, asociaciones profesionales, comisiones de reforma educativa y expertos en general
<i>Oficial</i>	Documento escrito generalmente elaborado por la administración educativa que busca regular los procesos de enseñanza/aprendizaje en términos de objetivos, contenidos y criterios de evaluación
<i>Editado</i>	Materiales curriculares utilizados en el aula, particularmente los libros de texto
<i>Impartido</i>	La actividad propia del docente
<i>Recibido</i>	El currículum vivido y aprendido por los estudiantes
<i>Evaluado</i>	Conjunto de resultados obtenidos mediante las pruebas de evaluación
<i>Oculto</i>	Contenidos no escritos que se enseñan y aprenden de forma implícita

Fuente: elaboración propia

Dado que existen diferentes niveles curriculares, todo intento de reforma debe considerar sus características particulares y no solo cambiar el currículum oficial (Cuban, 1992, 1993). Como ya se ha comentado, en esta tesis se abordan de forma directa cinco niveles: (1) se sintetiza el currículum recomendado por los principales expertos académicos en educación musical crítica, (2) se realiza un análisis de la legislación educativa en materia de repertorio musical, (3) se estudian los manuales escolares más utilizados por los docentes, (4) se investigan las creencias y prácticas de estos últimos, y (5) se implementa un proceso de investigación-acción en el que se utilizan de un modo crítico las preferencias musicales de los estudiantes. A continuación, se presenta una revisión narrativa y otra sistemática relacionada con cada uno de los trabajos empíricos, esto es, sobre la política curricular, el análisis de libros de texto, las creencias de los docentes y las preferencias e identidades musicales de los estudiantes y su utilización educativa.

3.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA: LA DIMENSIÓN POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Hay evidencias escritas desde la República de Atenas en el siglo V a.C. de la existencia de reflexiones en torno al concepto de currículum³, cuyo origen se encuentra ligado a la falta de consenso sobre lo que debía ser transmitido a través de la educación (Hopmann, 1999):

Está, pues, claro, que la legislación debe regular la educación y que esta debe ser obra de la ciudad. (...) Actualmente, en efecto, se discute sobre estos temas, pues no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes, ni en cuanto a la virtud, ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no está claro si deben

3 En este apartado, el término *currículum* se utiliza exclusivamente en su dimensión legislativa, como artefacto prescriptivo producto de una elaboración que tiene lugar en el marco de las instituciones políticas.

practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios). Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho, no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio). (Aristóteles, 1988, pp. 456-457)

El currículum, que se puede entender en una primera aproximación como una declaración oficial sobre lo que debe ser enseñado y aprendido en los centros educativos (Elmore y Sykes, 1992), ha sido y es un tema polémico y de interés público cuya formulación se encuentra históricamente ligada a la política (Levin, 2008). De hecho, el modelo de sistema educativo predominante en la actualidad fue diseñado en el proceso decimonónico en el que aparecieron los estados-nación como una forma de construir un tipo de ciudadanía ideal que reflejase los distintos marcos constitucionales (Tröhler, 2019). Desde este punto de vista, la educación no puede reducirse al proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en los centros educativos, sino que también se encuentra constituida por una serie de regulaciones administrativas, modelos de gestión y políticas públicas que se apoyan en ella para alcanzar sus objetivos ideológicos (Sykes et al., 2009). En este proceso, tres premisas son asumidas: que los contenidos que deben ser incluidos se pueden conocer y establecer, que estos pueden ser a su vez enseñados y aprendidos, y que dicho aprendizaje se traduce en los efectos buscados (Hopmann, 1999).

Toda aproximación al estudio de las políticas educativas debe abordar tres conceptos que las determinan, como son las ideas y creencias sobre los mejores objetivos, los intereses de los diferentes grupos sociales y las características de las instituciones que forman parte del desarrollo legislativo (McDonnell, 2009). En esta línea, el proceso de elaboración curricular, que generalmente está dirigido por los distintos ministerios de educación y que utiliza grupos de expertos y representación de los sectores educativos, se encuentra condicionado principalmente por los intereses del electorado y de la opinión pública, a los cuales se encuentran subordinadas las experiencias profesionales y las evidencias científicas, pero también por las propias personas que toman las decisiones, la organización interna de los partidos políticos implicados, la presión ejercida por la oposición, el escaso tiempo para profundizar en las cuestiones más relevantes, y la influencia de elementos externos como eventos inesperados o crisis (Levin, 2008). Además, dentro de dicho proceso, Kirst y Bird (1997) señalan una serie de dilemas a los que se enfrentan los responsables y que dificultan su elaboración:

1. Si el texto final es muy general será criticado por no ofrecer una guía práctica para los docentes, mientras que si es muy elaborado y con prescripciones metodológicas será criticado por su complejidad y por querer controlar al profesorado.
2. Si no se atiende a los intereses de los distintos grupos se dirá que no ha sido participativa, mientras que si se hace dará lugar a numerosas disputas entre intereses, dificultando y ralentizando su aprobación.
3. Si se atiende a los especialistas de cada materia se entrará en una disputa sobre el balance entre las disciplinas académicas, pero si se utilizan estructuras similares para todas las asignaturas se dirá que no tiene en cuenta la idiosincrasia de cada disciplina. Además, si

se logra un gran consenso en una asignatura, será juzgado por reproducir el *statu quo* y por no pensar interdisciplinariamente.

Dentro de todas estas dificultades del proceso de elaboración, el principal problema es, tal y como apunta Aristóteles en su *Política* (1988), alcanzar un acuerdo sobre los contenidos que deben formar parte del currículum. En este debate, alimentado por la escasez de tiempo escolar y por el conflicto entre diferentes principios éticos, las principales discusiones giran en torno a qué asignaturas incluir, cuánto tiempo debe ocupar cada una de ellas, en qué cursos deben impartirse y qué cuestiones deben abordar (Levin, 2008), siendo especialmente sensibles las relativas a la historia, los valores culturales y la nación (Deng y Luke, 2008). Uniendo esta problemática con la dimensión política presentada del currículum, que asocia su construcción a las estructuras de poder y control (Horsley, 2017; C. Marshall y Gerstl-Pepin, 2005), se puede ampliar la definición inicial incorporando nuevos elementos. Así, por un lado, Westbury (2008, p. 47) sostiene que el currículum es un conjunto de “declaraciones autoritarias sobre la distribución social de conocimiento, las actitudes y las competencias que son consideradas apropiadas para los estudiantes (...) [y] pueden prescribir o recomendar programas de estudio o métodos de enseñanza”. Por el otro, de un modo más crítico, Apple (1986) señala que se trata de una tradición selectiva de un canon cultural, una memoria y un concepto de verdad que perpetúa la cultura dominante⁴.

Esta lógica selectiva, al margen de la discusión sobre si el origen de las asignaturas escolares proviene de las disciplinas académicas o de los intereses de los individuos (Kliebard, 1992), se enmarca actualmente dentro de la llamada doctrina de la disciplinariedad, que sostiene que las primeras deben derivar de las segundas (Bruner, 1977; Deng y Luke, 2008). Dicho control, ejercido mediante mecanismos como la realización de exámenes para acceder a la universidad (Hammersley, 2012), proyecta en los centros educativos la manifestación contemporánea de la división aristotélica del conocimiento y la jerarquía disciplinar positivista establecida por Comte en el siglo XIX, que situaba a las matemáticas en la base de todo conocimiento, seguidas de la física, la química, la biología y, por último, las ciencias sociales (Deng y Luke, 2008). En esta dirección, Goodson (2002) señala que las asignaturas escolares no son entidades monolíticas sino el producto de una serie de tradiciones académicas que se encuentran en un conflicto por el estatus y una lucha por los recursos. No obstante, la doctrina de la disciplinariedad ha sido criticada por basarse en el conocimiento académico aislado y no desarrollar una educación en la que se integren los contenidos y sea capaz de abordar los problemas sociales más profundos (Tanner y Tanner, 1975; Zabala, 1999).

Por otra parte, las políticas educativas contemporáneas se encuentran muy influenciadas por la propuesta curricular pragmática de Tyler (1950), quien subordinó los contenidos a los objetivos educativos como base sobre la que deben pivotar los procesos de enseñanza y aprendizaje

4 A pesar de que las definiciones no se agotan aquí, sino que hay una gran cantidad de ellas que conciben el currículum como algo más amplio que la configuración de contenidos en el marco de las asignaturas (Jackson, 1992), este estudio se centra en este último aspecto.

(D. F. Walker y Soltis, 2009). En este sentido, Tyler (1950) estableció cuatro preguntas jerarquizadas que debería contestar todo desarrollo curricular:

1. ¿Qué objetivos debe perseguir la educación?
2. ¿Qué experiencias educativas deben promoverse para obtener dichos objetivos?
3. ¿Cómo pueden ser organizadas dichas experiencias?
4. ¿Cómo podemos saber si los objetivos se han cumplido?

Además, sugirió que los objetivos se estableciesen en base a las teorías sobre el aprendizaje, los estudios sobre la vida contemporánea y las recomendaciones de los especialistas en las distintas materias. A pesar de su impacto internacional, este modelo ha sido criticado y utilizado a lo largo del tiempo por numerosos autores como modelo negativo sobre el que construir una alternativa teórica (Wraga, 2017). Por ejemplo, Hopmann (1999) señala que la racionalidad de Tyler implica un currículum idealista alejado de la realidad de la práctica educativa, mientras que Kliebard (1970) opina que refleja una concepción productiva de la educación. Pinar et al. (1995) consideran que es un modelo ahistórico, burocrático y basado en la fe en el progreso. Por su parte, Deng y Luke (2008) argumentan que se trata de un modelo tecnocrático que concibe la selección de contenidos como algo neutro sin tomar en consideración el contexto ideológico, político y social en el que tiene lugar.

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la política curricular de la educación primaria en materia de educación musical, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática. Para ello, se ha realizado una búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Sage Journals* y *ERIC*. Se han utilizado las palabras clave *policy*, *curriculum*, *“music education”*, *elementary* y *primary*, obteniendo un total de 1298 artículos. De ellos, fueron excluidos los trabajos duplicados, así como aquellos que abordaban cuestiones de política educativa diferentes a los contenidos del currículum base como, por ejemplo, la financiación, la formación del docente o la aplicación de la normativa. También fueron rechazados los que investigaban otros niveles curriculares diferentes al prescrito. En este sentido, se utilizó como criterio de inclusión el análisis y la reflexión en torno a los contenidos del currículum en tanto que documento escrito. De esta manera, quedaron incluidos 49 artículos, pertenecientes a 31 revistas científicas diferentes.

Las variables de análisis utilizadas han sido el año y la revista de publicación, la región geográfica y los temas tratados. Por un lado, es interesante conocer la evolución de los trabajos realizados durante las últimas décadas para averiguar la tendencia actual. Por el otro, dada la importancia del contexto en los procesos educativos, es relevante saber en qué regiones se han realizado mayoritariamente los estudios para conocer si existe algún tipo de sesgo geográfico. Con respecto al análisis de los temas tratados, no se ha utilizado una categorización apriorística, sino que han sido obtenidos mediante la codificación del objeto de estudio y las conclusiones de cada artículo. De esta manera, se han identificado cuatro temáticas principales: análisis de la estructura

curricular en términos de bloques de contenidos y concreción de los objetivos educativos, de la diversidad musical prescrita, de la utilización del currículum escrito para transmitir una determinada ideología a los estudiantes, y del proceso de elaboración del documento oficial.

3.1.1. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, agrupándolos en función de las variables analizadas.

3.1.1.1. Año y revista de publicación

Los estudios sobre los contenidos de la política curricular comienzan a aparecer a partir de 1989 y han experimentado un importante crecimiento desde 2013, lo que muestra un creciente interés por el campo de conocimiento (figura 8). Además, en el año 2000 se produjo un aumento significativo como consecuencia de la publicación de dos monográficos en la revista *Arts Education Policy Review* dedicados a una revisión de la legislación educativa durante el siglo XX y al papel que desempeñó la política educativa en los procesos de descolonización de África.

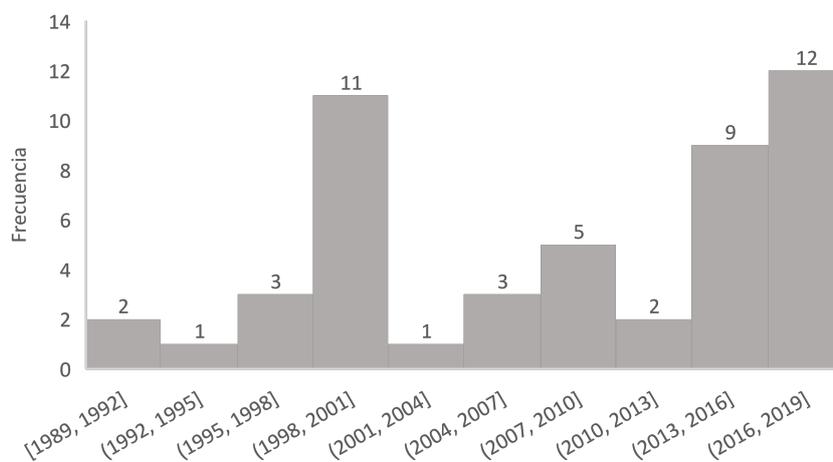


Figura 8. Evolución del número de publicaciones (currículum oficial)

De las 61 revistas consultadas, el 46.93% de los artículos pertenecen a 5 de ellas. Tal y como se observa en la figura 9, *Arts Education Policy Review* fue la que publicó un mayor número de estudios, con un 26.53% del total, seguida de *International Journal of Music Education* y *Music Educators Journal* (6.12%%), y *British Journal of Music Education* y *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (4.08%).

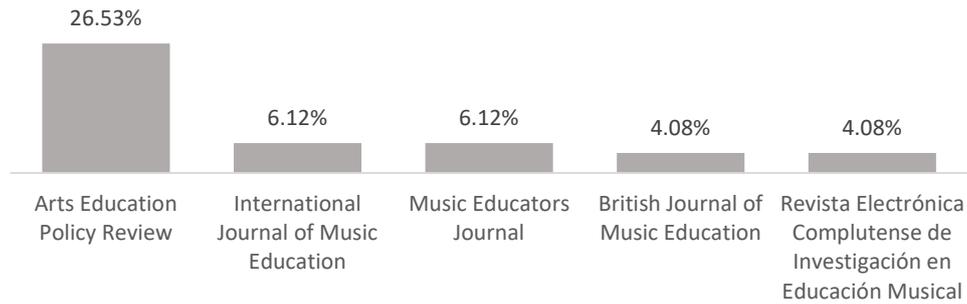


Figura 9. Revistas con más trabajos publicados (currículum oficial)

3.1.1.2. Región geográfica

En relación con su distribución geográfica, la figura 10 muestra que la mayoría de las publicaciones analizadas han sido realizadas en Europa (38.78%), Asia (26.53%) y Norteamérica (24.49%), seguidas de África (10.20%), Sudamérica (8.16%) y Oceanía (2.04%). Por tanto, la muestra tiene un marcado sesgo occidental y asiático.

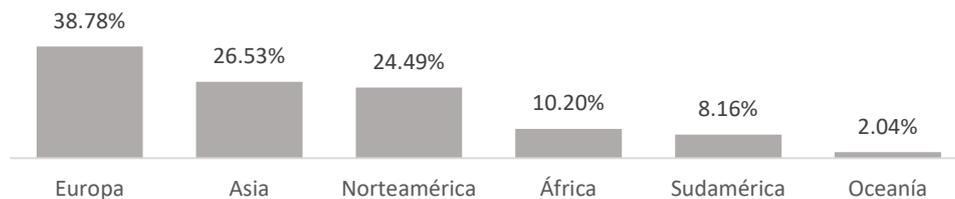


Figura 10. Distribución geográfica (currículum oficial)

3.1.1.3. Tópicos tratados

En cuanto a las categorías mencionadas, la figura 11 indica el porcentaje de representación de cada una de ellas. De esta manera, el 51.02% de los artículos aborda la estructura interna de los currículums escritos, el 44.90% la diversidad de manifestaciones musicales que se prescriben, el 16,33% la ideología que pretenden transmitir y el 6.12% los procesos de elaboración curricular. Seguidamente, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en los distintos trabajos, agrupándolas en las categorías temáticas indicadas.

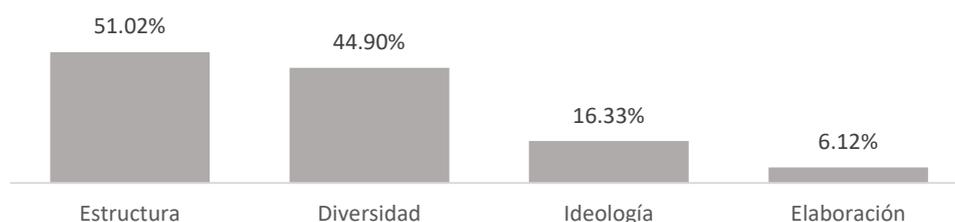


Figura 11. Categorías de análisis (currículum oficial)

A. Estructura

El conjunto de estudios que abordan la estructura y contenidos del currículum prescrito pueden dividirse entre aquellos que analizan el establecimiento de los estándares educativos y aquellos que estudian los objetivos y bloques de contenidos. Con respecto al primer grupo, diversos trabajos analizan la evolución de la educación musical estadounidense y su actual formulación en términos de estándares educativos nacionales. De esta forma, la asignatura pasó de fundamentarse en la apreciación de la belleza a principios del siglo XX, como parte de un enfoque centrado en el estudiante, a experimentar un giro hacia la disciplina a mitad de dicho siglo, incorporando componentes históricos y analíticos (Goodwin, 2000). Posteriormente, con el objetivo de no quedarse atrás en la carrera espacial tras el lanzamiento del Sputnik I, Estados Unidos, influido por la comunidad empresarial, inició un ciclo de políticas educativas que priorizaba las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua, arrinconando a la educación artística (Lehman, 2019). La solución que se encontró desde *NAfME (National Association for Music Education)* y el *DAMT (Dance, Art, Music and Theater) Group* fue la sistematización de la educación musical a través de la utilización de estándares nacionales, a imagen del desarrollo que se había experimentado previamente en el campo de la educación matemática, con el propósito de conseguir el mismo estatus que el resto de áreas (Lehman, 2019). Los estándares, que fueron definitivamente publicados en 1994 y recibieron una amplia aceptación, consiguieron que la educación artística fuera reconocida como asignatura central del currículum (Goodwin, 2000).

Para algunos autores, los estándares (1) representan uno de los principales éxitos de la política curricular del siglo XX (Spearman, 2000), ya que constituyen la culminación de un proceso de sistematización de una educación musical que carecía de secuenciación clara y cuya calidad dependía de los profesionales implicados (Hinckley, 2000); (2) ofrecen las bases para una educación equilibrada, consistente y centrada en el estudiante, al mismo tiempo que ayudan a los docentes a establecer sus expectativas (Lehman, 2000); (3) y permiten garantizar una educación de calidad para toda la población (Goodwin, 2000). Sin embargo, también han surgido algunas voces críticas. Por ejemplo, Eisner (2000) señala que los estándares están alineados con la racionalidad técnica del movimiento por la eficiencia de principios del siglo XX y el conductismo de la década de 1960 cuyo currículum, basado en una inabarcable cantidad de objetivos observables y medibles, fracasó. Siguiendo con el autor, los estándares no son tanto unidades medibles como símbolos de lo que se valora en un determinado campo y representan una perspectiva positivista y tecnocrática de la educación, pudiendo constituir una distracción de los fines educativos principales. En una línea similar, Howell (2009) señala que este modelo constituye una visión atomista y lineal del conocimiento y no garantiza la adquisición de las destrezas musicales a largo plazo, ya que la lógica práctica de la subdivisión de ítems que deben ser evaluados es cortoplacista. Por su parte, Goodwin (2000) plantea que la estandarización puede encontrar problemas a la hora de adecuarse a la diversidad de los estudiantes y critica que estos hayan sido diseñados sin una conexión con la realidad de las aulas. Con todo, el modelo estadounidense ha influido a las políticas educativas de otros países, como es el caso de Lituania durante el proceso de democratización postsoviético (Folstrom, 1998).

En relación con el grupo de trabajos que aborda los objetivos y bloques de contenidos en los que se estructura el currículum de la educación musical, se puede observar una tendencia en diversos países a evolucionar desde la práctica casi exclusiva del canto al desarrollo de otros tipos de destrezas. En este sentido, si bien el currículum de Singapur entre 1959 y 1990 se basaba en el uso de la voz, con la introducción a partir de 1982 de la pedagogía Kodály, en 2008 se diversifica alrededor de seis objetivos: cantar e interpretar individual y grupalmente instrumentos rítmicos y melódicos; crear e improvisar música; describir y evaluar la música mediante la escucha; comprender los elementos y conceptos musicales; diferenciar y comprender músicas de diferentes culturas; y entender el rol que juega la música en la vida cotidiana (Lum y Dairianathan, 2014). Igualmente, antes de la reforma de 2001, las actividades musicales en China eran limitadas y se basaban fundamentalmente en el canto y la escucha, mientras que a partir de entonces aparecen los estándares del currículo y en 2011 los bloques de contenidos establecidos son el canto, el aprendizaje instrumental, la apreciación musical, la teoría musical básica, el entrenamiento auditivo, y la lectura musical (Wang y Lorenzo, 2019)

En el caso de Croacia, mientras que en los primeros años de posguerra los objetivos de la educación musical en primaria eran el desarrollo de la audición y el canto, en la década de 1960 se publicó un nuevo currículum nacional en el que se introdujo la educación instrumental (Duraković, 2016). Posteriormente, en 2009, por influencia de las políticas de la Unión Europea, se introdujeron los estándares educativos y los bloques de contenidos en Serbia y Croacia se dividieron en conocimiento y comprensión, escucha, interpretación y creatividad. (Duraković et al., 2018). De modo similar, en Irlanda, la educación musical desde mediados del siglo XIX se centró en el canto y el solfeo como forma de alfabetización musical a través de secuencias mecánicas y repetitivas de ejercicios, hasta que en 1971 se publicó un currículum que introdujo otros elementos como la escucha, la creatividad, la interpretación o el movimiento. A su vez, este fue ampliado en 1999 mediante referencias explícitas a la composición y la improvisación (Stakelum, 2008). En el contexto del Reino Unido, el currículum nacional de 1992 supuso una centralización del control educativo que detallaba la interpretación, la composición, la escucha y la apreciación como áreas de contenidos (Karjala, 1995), mientras que el documento *Music in the National Curriculum* de 1995 estableció dos áreas de trabajo: interpretación y composición, y escucha y apreciación (Monk y Poston, 1999).

Por otra parte, algunos trabajos han establecido un análisis comparativo entre los currículums oficiales de diversos países. Por ejemplo, G. Vicente y Kirihara (2012) contrastan la situación en Japón y España concluyendo que esta última establece unos objetivos más específicos, lo que aporta una mejor orientación para la función docente, y otorga una mayor importancia al movimiento. Otra comparación es la realizada por Can et al. (2009) entre Turquía y Reino Unido, apuntando que la primera debe mejorar en términos de composición y sistemas de evaluación. Asimismo, Aguiar y Vieira (2018) confrontan la enseñanza del canto en los sistemas portugués, brasileño, francés y español, destacando la atención al canto individual en este último.

Con respecto a la legislación española, A. M. López et al. (2019) realizan un estudio comparativo entre los Programas Renovados de 1981 y el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. En este, seña-

lan que existen similitudes entre ambos en el planteamiento global que articula la asignatura en torno a los ejes de la expresión y la percepción. En cuanto a las diferencias, apuntan, por un lado, que el currículum de 1991 plantea el aprendizaje de forma cíclica, lo que su pone un acierto al no tener que rendir cuentas hasta el final de la etapa. Por el otro, que en el mismo se integra la educación musical dentro de la artística, en detrimento de la primera; se abandona el concepto de actividades sugeridas, por lo que se pierde el carácter orientador de las reformas; y se establecen los ámbitos o bloques como la audición, el lenguaje musical, el canto, la instrumentación y el movimiento/danza. Estas dos últimas reformas han tenido continuidad hasta la actualidad. En relación con la legislación actual, Casanova y Serrano (2018) constatan poco interés por el desarrollo competencial, una tendencia hacia contenidos de tipo academicista y una evaluación centrada en los resultados y no en los procesos. Por su parte, Hierrezuelo et al. (2019) señalan que la creación se presenta a través de la improvisación y la composición, pero no existen orientaciones metodológicas para su trabajo didáctico.

Finalmente, dentro de otros estudios que abordan la estructura del currículum escrito se encuentra el que realizó L. K. Scott (2004) en Estado Unidos, señalando que los estudiantes aprenden a leer y a escribir música demasiado pronto, sin que haya habido un inmersión previa suficiente. De igual modo, Poblete (2010) observó en Chile una evolución de la estructuración de los contenidos desde una organización fuerte y bien definida en la década de 1960 hacia una más débil y difusa en las legislaciones posteriores. Por último, Zalar (2012) comenta que el currículum esloveno está inspirado en la metodología Orff y pone en el centro de la educación musical la creatividad, mientras que los docentes turcos piensan que se debería crear un repertorio común (Emine, 2016).

B. Diversidad

Por lo que respecta al análisis de la diversidad musical, la práctica totalidad de los países experimentan, por diversas razones, la tensión entre la hegemonía de un repertorio académico occidental y la representación de una mayor diversidad de manifestaciones musicales. En el caso de África, Bresler (2000) sostiene que todos los países en proceso de independencia poscolonial heredan un sistema educativo que impone una educación abstracta y descontextualizada, por lo que las nuevas reformas en educación musical deben lidiar con las tensiones entre lo occidental y lo africano, y entre lo moderno y lo tradicional a la hora de seleccionar sus contenidos curriculares. Siguiendo con la autora, los sistemas de enseñanza y aprendizaje interiorizados durante los períodos coloniales entran en conflicto con los modos propios de la música tradicional africana, lo que dificulta la incorporación de esta y hace que se siga priorizando la occidental.

Por ejemplo, la educación musical en Kenia en la década de 1960 estaba fundamentada en la música académica occidental de tradición europea y, a partir de la revolución cultural de la década de 1970, se comenzó a reintroducir canciones, instrumentos y danzas tradicionales, así como la relación de estas con el vestuario y las costumbres locales, pero se seguían estudiando a través de la notación y algunos conceptos occidentales (Opondo, 2000). De igual modo, la República de Namibia poscolonial de la década de 1990 utiliza la recuperación de las músicas tradicionales

en el currículum educativo como una forma de desarrollar una política cultural que enfrente la represión colonizadora (Mans, 2000). Algo parecido sucede en Ghana, donde el sistema de evaluación premia la música coral (Flolu, 2000). En cuanto a Nigeria, la educación musical de principios de la década de 1990 sustituyó a la tradición y estableció la música académica occidental como el repertorio de referencia, ignorando la tradicional y la popular (Okafor, 1991).

En el continente asiático, Ishii (2018) realizó un estudio de la evolución del repertorio en Japón, Tailandia, Singapur y Taiwán. Así, en el primero, a principios del siglo XX la música popular urbana occidental fue rechazada por decadente, lo que permanece hasta la actualidad, y después de la Segunda Guerra Mundial los clásicos occidentales fueron adoptados como el referente en calidad estética, aunque en la etapa de primaria se prefirió utilizar canciones occidentales como material preparatorio. A partir de 1950, se empezó a reconocer el valor de la cultura japonesa, por lo que se incluyeron piezas previas al proceso de modernización, pero en la década de 1970 se perdió este ímpetu y se volvió a la hegemonía de la música académica occidental. En Tailandia, en 1960 se priorizó la cultura tradicional nacional, pero a partir de 1978 se incluyó todo tipo de músicas presentes en la sociedad tailandesa, como la música clásica, *pop* y folklórica propias y los diferentes estilos de música occidental.

En Singapur, el currículum entre 1959 y 1990 intentaba introducir música en las cuatro lenguas locales, pero el repertorio giraba principalmente en torno a la música académica occidental de los siglos XVIII y XIX (Lum y Dairianathan, 2014). A partir del siglo XXI, el currículum ha experimentado un proceso de globalización, mediante la incorporación de la música académica, los musicales y la música popular urbana (Ishii, 2018). Actualmente, el currículum de Singapur establece que se deberá desarrollar una comprensión sobre las músicas de las culturales locales y globales, con una conciencia sobre la relación entre estas y la vida diaria, y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, aunque a la hora de secuenciar los contenidos, lo global se concreta en el sur y sureste asiáticos y occidente, y lo local en el propio Singapur (Cain, 2015a).

En la sociedad taiwanesa, como parte del proceso de descolonización, en 2000 apareció una reforma que enfatizaba las manifestaciones locales y se alejaba de su pasado japonés y chino (Ishii, 2018). En este sentido, a principios del siglo XXI, el currículum marcaba que los estudiantes debían conocer y respetar las manifestaciones de diversas culturas, de forma que se ampliase su visión, como la música folklórica, coral y escénica, especialmente las características aborígenes de las óperas taiwanesas, así como la perteneciente al repertorio de compositores e intérpretes locales (Ho, 2006b). También dentro de Asia, el currículum malayo utiliza la educación musical como uno de los espacios donde transmitir el patrimonio multicultural nacional (Barghi et al., 2017).

En China, si bien los manuales escolares oficiales introducían en la década de 1980 una mezcla de canciones chinas de diferentes lenguajes históricos y tradicionales, canciones occidentales y composiciones contemporáneas de compositores chinos (Reimer, 1989), las canciones tradicionales chinas y la música étnica se incluye de forma oficial en el currículum escrito en 2011 (Wang y Lorenzo, 2019). No obstante, Ho (2009, 2015a) señala que uno de los problemas en

Hong Kong es el de encontrar un equilibrio entre la música occidental, la china y la música tradicional de otros países y que los docentes creen que hay que introducir una mayor diversidad musical en el currículum, entre la que se encuentra la música tradicional china.

Dentro del marco latinoamericano, un estudio llevado a cabo en Chile sobre la evolución del currículum musical observó que en la década de 1960 había una gran variedad de repertorios, aunque subordinados a la música académica de tradición europea; en la de 1980 se otorgó un mayor énfasis a lo tradicional y lo nacional; en la última década del siglo XX se prescribió un repertorio amplio enfocado principalmente en lo tradicional y lo popular, además de una fuerte reflexión sobre las relaciones entre música y sociedad (Poblete, 2010). En el caso de Brasil, se publicaron en 2008 dos leyes educativas que, por un lado, prescribían el tratamiento de la historia y cultura indígena afrobrasileña en el currículum educativo y, por el otro, establecían la obligatoriedad de la educación musical, lo que puede suponer un efecto muy positivo en la dirección de una educación musical multicultural y respetuosa con la diversidad, aun con el riesgo de caer en reduccionismos y estereotipos (Lucas et al., 2016).

Según señala Werner (2000), el siglo XX ha sido testigo de la democratización de la educación musical en Estados Unidos. Así, sostiene que en las primeras décadas se pasó de la hegemonía de la música coral religiosa hacia una política orientada para todos los estudiantes y su participación activa. Posteriormente, en las décadas de 1980 y 1990, los cambios demográficos que resultaron de la inmigración y una nueva mirada a los grupos étnicos ya existentes fueron el caldo de cultivo para el cuestionamiento del canon occidental y la introducción de la diversidad musical. En su país vecino, Hess (2015a) apunta que el currículum canadiense establece la música académica occidental como la más valiosa, así como su notación tradicional y una serie de conceptos como metro, dinámica o articulaciones, quedando la música popular urbana y la tradicional subordinadas a aquella. En este sentido, argumenta que, aunque se diga que hay que estudiar músicas de una amplia variedad de culturas, estilos y períodos históricos, al tener que hacerse mediante la notación occidental, quedan fuera de juego muchas de las características de las músicas globales y de diferentes partes del mundo. Además, se emplea la categoría *otras* para referirse a las músicas que no pertenecen a la tradición académica occidental europea, estableciendo una jerarquía entre esta última, tomada como algo natural, y el resto, que son homogeneizadas bajo una misma etiqueta, lo que puede constituir un sesgo racial. De igual forma, el currículum canadiense, al igual que cualquiera que establezca la música académica occidental como la dominante, no se dirige a los intereses de los estudiantes y asume un alumno ideal blanco y occidental que ni siquiera está hoy en día vinculado necesariamente a la música académica occidental, convirtiéndose así el currículum en algo irrelevante para aquellos. Algo similar sucede en Australia, donde se produce una contradicción en el currículum al prescribir el desarrollo de la educación musical desde la diversidad y la inclusión, y esperar que se enseñen y evalúen destrezas y contenidos propios de la música académica occidental, pervirtiéndose así la política multicultural (Cain, 2015b).

Por último, en el continente europeo, el documento *Music in the National Curriculum* de 1995 estableció en Reino Unido que el repertorio utilizado para la interpretación y la escucha debería ampliar las experiencias y el conocimiento musical de los estudiantes incluyendo una gran va-

riedad tipológica como la tradición académica europea, la música popular urbana, la folklórica de todas las partes de las islas británicas y del resto de culturas alrededor del mundo, así como la de compositores e intérpretes famosos del pasado y el presente (Monk y Poston, 1999). En Chipre, el currículum formula que los estudiantes deben disfrutar, apreciar y aceptar la *buena música*. Al estudiar los manuales oficiales, este concepto impreciso se refiere a la música académica occidental, quedando subordinadas las músicas tradicionales y la popular urbana, además de establecerse una gran cantidad de conceptos teóricos y la utilización de la notación occidental asociados con ese repertorio hegemónico (Economidou, 2006). En el caso de España, a pesar de que en 2006 se comienzan a incluir conceptos como diferencia, diversidad, étnico, mundo y otro en relación a la cultura, se sigue manteniendo una lógica imperialista y eurocéntrica, ya que continúa estableciendo una separación entre las músicas de otras culturas como inferiores y subordinadas a la música académica de tradición europea (A. González, 2018).

C. Ideología

Varios de los trabajos que abordan los contenidos curriculares prescritos lo hacen desde la perspectiva de la ideología que se pretende transmitir a través de las políticas educativas, las cuales cobran pleno sentido en el contexto histórico en el que fueron establecidas. En este sentido, Ishii (2018) realiza un profundo análisis de países asiáticos como Japón, Tailandia, Singapur y Taiwán. En el primero de ellos, con el objetivo de cultivar un espíritu nacionalista, se introdujo en 1880 la asignatura de canto y se prescribió un repertorio que mezclaba canciones en el estilo occidental con letras en japonés sencillo con contenido moral sobre las virtudes y la belleza del país. En el caso de Tailandia y Singapur, este proceso tuvo lugar en la década de 1960, cuando se estableció la educación musical como asignatura obligatoria, se priorizó la cultura tradicional local y se prescribió en el segundo de ellos la utilización del himno nacional.

Por su parte, Taiwán experimentó el nacionalismo nipón desde finales del siglo XIX hasta 1945, mediante la utilización de melodías locales con una letra en japonés que introducía valores morales y patrióticos (A. Lee, 2006). Al retornar a la soberanía china, esta suprimió todo el repertorio japonés e introdujo su himno nacional y otras canciones patrióticas, mientras que en 1987 se levantó la ley marcial china y el currículum de educación musical volvió su mirada a la historia y tradiciones taiwanesas, enfatizando en la política curricular de 2000 el proceso de taiwanización (Ishii, 2018). Esto último es consistente con Ho (2006b), quien señala que Taiwán, en un intento de construir una cultura desligada de la época colonial, promueve una identidad nacional a través de las canciones ligadas con la cultura aborígen y una considerable disminución de la música china.

El propio Ho ha estudiado la situación curricular en China, así como la opinión de los docentes chinos sobre la utilización de la educación musical como transmisora de la ideología política. Así, mientras que el currículum preceptúa que las escuelas deben educar en la democracia, los derechos y deberes ciudadanos, y las libertades individuales, la mayoría de docentes entrevistados en Hong Kong no quiere enseñar contenidos políticos ni ideológicos a través de la música, cree que las escuelas no son el lugar para abrir el debate sobre democracia y derechos humanos

y consideran el desarrollo espiritual más importante que la identidad nacional (Ho, 2009). En un trabajo más reciente, esta vez realizado en la ciudad de Beijing, se observó que los maestros sí creen que la educación en valores debe formar parte del currículum oficial, especialmente el respeto mutuo, la colaboración, la amabilidad y el respeto por la naturaleza, así como el cultivo de la identidad nacional mediante la utilización del himno de la República Popular de China y otras canciones patrióticas (Ho, 2015a).

En el continente europeo también se ha utilizado la educación musical como transmisora ideológica. Por un lado, en Alemania, desde el Imperio Germano hasta la Segunda Guerra Mundial, se utilizó el canto en la escuela primaria para promover el patriotismo bélico, prescribiendo canciones que hablaban del sacrificio por la madre patria y la muerte en combate como una causa sagrada (Kennedy, 2016). Por el otro, en la Checoslovaquia de entreguerras, la educación musical se llamaba *enseñanza del canto* y su principal objetivo era revivir sentimientos patrióticos mediante el uso de canciones nacionalistas (Dobrocká y Szórádová, 2018). Finalmente, durante los primeros años de posguerra croatas los objetivos de la educación musical en primaria eran el desarrollo de la audición y el canto, utilizando canciones nacionales y de batalla en el espíritu del partido comunista yugoslavo, mientras que en la década de 1960 se publicó un nuevo currículum cuyas canciones hacían hincapié en la República Federal Socialista de Yugoslavia y el himno nacional (Duraković, 2016).

D. Elaboración

Uno de los momentos clave de la política curricular es el proceso de diseño y elaboración de la misma, para lo cual es importante encontrar un equilibrio entre la voluntad popular y la opinión de profesionales y expertos del ámbito educativo (Abril y Abril, 2017). En el primer caso, Espeland (1997), miembro de la comisión encargada en Noruega, considera que uno de los momentos más difíciles fue el de la selección del repertorio. En este sentido, el grupo de trabajo consideró que era poco recomendable establecer un repertorio determinado que podría convertirse en canónico, pero el ministro de educación del momento les sugirió que lo hiciesen para que no fuese una decisión que acabasen tomando las editoriales de los manuales escolares, por lo que finalmente se creó una lista de 25 compositores. Por su parte, Pitts (1998) señala que algunos de los debates que tuvieron lugar en la elaboración del currículum nacional inglés de 1995 fueron la formulación de los bloques básicos de contenidos u objetivos principales, la importancia relativa entre la apreciación y la práctica interpretativa, la cantidad de referencias que debe haber sobre el patrimonio cultural, y si este debe circunscribirse a la música clásica inglesa o también a la tradicional y la popular. Esto último fue lo que generó la mayor confrontación del proceso, debatiéndose si debía equipararse la música de Mozart con el *rock*, al estar este último relacionado con elementos como la violencia, las drogas, el nihilismo o el sexo.

3.1.2. SÍNTESIS

En este apartado se ha fundamentado el posterior análisis de los decretos educativos mediante la elaboración de una revisión narrativa sobre la política curricular general y una revisión sistemática sobre el caso particular de la educación musical en la etapa de primaria. Con respecto a la primera, se ha visto que el currículum prescrito es una declaración oficial de lo que debe ser enseñado y aprendido en los centros educativos. Por su vinculación con el poder político, constituye además una selección cultural que tiende a reproducir la cultura dominante, siendo especialmente sensible todo lo relativo a la historia, los valores y la nación. En su desarrollo influyen cuestiones como las ideologías de los sectores que intervienen en su diseño, el sistema político institucional, la opinión pública y los profesionales implicados. Asimismo, constituye un complejo equilibrio entre control y asesoramiento, entre eficiencia y participación, y entre equilibrio y especificidad disciplinar. A todo esto, se suma su dependencia de las disciplinas académicas, las cuales modelan las asignaturas para que sean extensiones de las mismas, y racionalidad productiva del extendido modelo tyleriano, que los sistematiza, secuencia y divide mediante objetivos y estándares de evaluación.

Con respecto a la revisión sistemática, se han identificado cuatro tópicos recurrentes: la estructura curricular, la diversidad musical, la ideología que se transmite y el proceso de elaboración. Dentro del primer grupo, se ha visto que el currículum estadounidense fue organizado en 1995 mediante el establecimiento de una serie de estándares educativos nacionales que posteriormente ha influido a otros países. Algunos autores ven en este el mayor logro de la política curricular del siglo XX por garantizar una educación musical de calidad para todos los estudiantes, mientras que otros apuntan que este modelo responde a una racionalidad positivista, tecnocrática, atomista, cortoplacista y lineal que no asegura la adquisición de destrezas y su aplicación puede suponer una distracción de los fines educativos principales y puede encontrar problemas a la hora de atender a la diversidad de estudiantes. En cuanto a los objetivos y bloques de contenidos, se ha observado una tendencia internacional a evolucionar desde una educación musical basada en el canto a otra más diversificada en la que se abordan áreas como la escucha, la interpretación instrumental y vocal, el movimiento, la creatividad, y la comprensión conceptual.

Por lo que respecta a la diversidad musical presente en los currículums escritos, se ha hallado una tensión generalizada entre la música académica occidental y el resto de manifestaciones musicales, con la particularidad geográfica de cada región. Por ejemplo, diversos países africanos como Kenia, Namibia, Ghana o Nigeria, experimentan dicha tensión como parte del proceso descolonizador de la segunda mitad del siglo XX en el que enfrentan la cultura educativa impuesta por la metrópoli mediante el intento de recuperación de las tradiciones musicales en los currículums oficiales. Algo similar sucede en países de Asia como Japón, Tailandia, Singapur, Taiwán, China o Malasia, añadiendo las relaciones de dominación interna, donde los gobiernos buscan encontrar un equilibrio entre la música occidental y la diversidad de expresiones a nivel local, nacional, asiático y global. También en países latinoamericanos como Chile o Brasil las políticas educativas han evolucionado entre finales del siglo XX y principios del XXI hacia una mayor representación de lo tradicional, lo popular, y lo indígena.

En el caso de países de tradición occidental o ampliamente occidentalizados como Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España o Chipre, el proceso tiene un carácter más auto-crítico y la voluntad de reducción del repertorio académico propio tiene habitualmente una vocación de reconocer la pluralidad musical en un mundo global y de ampliar las experiencias y conocimientos musicales de los estudiantes. No obstante, en la mayoría de ellos se observa que, a pesar de la existencia de un currículum multicultural desde el punto de vista del repertorio, los modos de enseñanza, evaluación y conceptualización siguen estando vinculados predominantemente al repertorio occidental hegemónico, por lo que todavía existe una relación de subordinación de la llamada *otra* música con respecto a la tradición académica occidental.

Dentro del grupo de trabajos que abordan la ideología política transmitida a través del currículum escrito, la mayoría observan que los diferentes gobiernos utilizan la música como una forma de construcción de la identidad nacional. Para ello, se prescriben canciones patrióticas y tradicionales cuyas letras reflejan las virtudes de un determinado país y conceptualizan la cultura premoderna, como por ejemplo el himno nacional o la música aborigen. También se ha encontrado el empleo de las políticas educativas en materia de educación musical para la legitimación del orden político de cada estado. En este sentido, se han empleado canciones para promover el comunismo o el espíritu bélico, y se han introducido valores de respeto y colaboración para fomentar el pensamiento democrático. En el cuarto de los temas recurrentes, se ha observado que en los procesos de elaboración de los documentos legislativos uno de los puntos más conflictivos es el de la selección de las obras que deben formar parte en las enseñanzas oficiales. En este sentido, han surgido cuestiones como la idoneidad de establecer un repertorio que puede convertirse en canónico y la adecuación de utilizar música popular urbana por su relación con la violencia, las drogas, el nihilismo o el sexo.

Por tanto, las líneas de investigación más relevantes en materia de la política curricular en educación musical primaria son la organización de los bloques de contenidos y su sistematización mediante un modelo basado en estándares de aprendizaje; la tensión entre la música académica occidental, la tradicional local y global, y la popular urbana; la utilización por parte de los gobiernos de la educación musical como forma de transmisión de sus ideologías nacionalistas, patrióticas, comunistas o democráticas, entre otras; y los procesos de elaboración de los diversos currículums. En este sentido, sería interesante diseñar investigaciones que abordasen cuestiones como la trascendencia e impacto en la vida escolar de los diferentes modelos curriculares, las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la utilización de un tipo de repertorio determinado, la adecuación de la introducción de valores en la asignatura de educación musical, y los factores que determinan la redacción final del texto legislativo que acaba regulándola.

3.2. LIBROS DE TEXTO: EL PAPEL MEDIACIONAL DE LA TECNOLOGÍA

Tal y como apunta Escolano (1998b), el análisis de las características del libro escolar y sus condiciones de producción y utilización se remonta al siglo XIX. El propio autor explica que, si bien en un primer momento los pedagogos estudiaban cuestiones formales y los autores y

editores se centraban en realizar observaciones sobre su proceso de elaboración, el enfoque analítico ha ido evolucionando e incorporando nuevos elementos. Entre ellos se encuentran la adecuación de los contenidos al público infantil, la innovación didáctico-metodológica y las intenciones político-discursivas, así como una perspectiva genealógica sobre la propia manualística (Escolano, 1998b). Además, a partir de la década de 1980, los historiadores de la educación han encontrado en el libro de texto un objeto privilegiado para el estudio de la cultura escolar (Mahamud y Badanelli, 2013) en tanto que depositario de la ideología del grupo del que emana, herramienta pedagógica y producto económico (Choppin, 2000).

Entre las iniciativas llevadas a cabo para favorecer la investigación científica en España, destaca la creación en 1992 del Proyecto MANES, inspirado en su análogo francés *EMMANUELLE*. Sus objetivos iniciales fueron, por un lado, localizar los centros que disponían de libros escolares publicados en los siglos XIX y XX, realizar un censo de dichos libros y recopilar todos los textos legales con los que tuvieran algún tipo de vínculo. Por el otro, estudiar la relación de sus contenidos con las orientaciones pedagógicas y las políticas educativas correspondientes, los libros más significativos y arquetípicos, la evolución de las tendencias didácticas y científicas, y los diversos condicionamientos (políticos, culturales, económicos, etc.) que operan sobre los manuales (Mahamud y Somoza, 2016). El resultado es un crecimiento en la publicación de trabajos relacionados con la manualística durante los últimos años.

No obstante, a pesar de la enorme proliferación, todavía existe una cierta ambigüedad a la hora de acotar los límites conceptuales del libro de texto. En este sentido, Ossenbach (2010) lo define como una obra que tiene una expresa intencionalidad de ser utilizada en procesos de enseñanza-aprendizaje y que se caracteriza por (1) la sistematización y secuencialización de los contenidos de una disciplina escolar, (2) la adecuación al alumnado al que va destinado, (3) la combinación de texto e ilustraciones con predominio de las formas expositivas, declarativas y explicativas, (4) la utilización de recursos didácticos específicos, y (5) la subordinación a una legislación educativa y unos planes de estudios determinados. Esta exhaustiva caracterización contribuye a la desambiguación del concepto de manual escolar y excluye algunas obras fronterizas como las destinadas a la educación doméstica y al mercado profesional, los libros religiosos, los divulgativos o la literatura infantil y juvenil (Choppin, 2008).

La investigación en manuales escolares ha sido y es realizada desde una pluralidad de enfoques. Con el objetivo de sistematizar esta diversidad, se han utilizado diversas clasificaciones, como la propuesta por A. Fernández (2005). La autora distingue entre cuatro grupos de estudios: los críticos, históricos e ideológicos; los que estudian la economía de los libros de texto y sus efectos; aquellos que se centran en el papel que juegan dentro de la cultura escolar; y los relacionados con cuestiones formales y su adecuación didáctica. Entre los primeros, destacan las tesis críticas que sostienen que los libros de texto representan una imposición autoritaria de la definición institucional de cultura, que coincide con el capital cultural de los grupos sociales dominantes (Apple, 1997; J. Torres, 1994). Por su parte J. Martínez (2001, 2008) sostiene que los manuales están estrechamente relacionados con una lógica positivista y tecnocrática del currículum que ejerce la función de descalificación profesional del docente. De esta forma, constituyen una herramienta “ya pensada, para que el profesor o profesora no tenga que pensar”

(J. Martínez, 1991, p. 2). Así, diversos autores señalan que es necesario que los docentes evalúen los materiales curriculares, desvelando sus intenciones políticas, el modelo pedagógico que subyace, su calidad interna o los tipos de recursos que ofrecen, para no acabar poniéndose al servicio de ellos (J. Martínez, 1992; Parcerisa, 2001; M. Á. Santos, 1991). Por lo que respecta a los estudios históricos, destacan tanto el ya mencionado trabajo realizado por el Proyecto MANES, como las historias ilustradas dirigidas por Escolano (1997, 1998a).

En cuanto a los estudios sobre la economía de los libros de texto y sus efectos, representa un referente la obra *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* (Apple, 1997). En ella, el autor sostiene que la mayoría de las decisiones editoriales sobre los manuales escolares son mayoritariamente realizadas por hombres, lo que reproduce las relaciones patriarcales en el interior de la empresa. Además, afirma que la producción de los manuales responde a la lógica de mercado, lo que implica que los objetivos principales sean el capital financiero, las perspectivas a corto plazo y los grandes márgenes de beneficio. De la misma manera, Torres (1994, 2007) coincide en que los libros de texto son una mercancía que se rige en última instancia por la demanda del mercado y su rentabilidad económica, y añade que sus contenidos se encuentran mediados por la ideología de los grupos empresariales propietarios de la editorial, que en algunos casos intervienen para transmitir intereses corporativos que contraataquen discursos como el ecologista.

En relación con el papel de los manuales escolares en la cultura escolar, Apple (1996, p. 80) señala que “aún está por hacer el enorme trabajo de mostrar cómo los estudiantes (y los profesores) aceptan, interpretan, reinterpretan o rechazan total y/o parcialmente los textos”. En este sentido, las tres líneas de investigación principales indagan las percepciones de los docentes sobre los manuales escolares (Marchena y Torrebadella, 2016; Molina y Rodríguez, 2016), los estilos de uso de los mismos (N. Martínez, 2016; Partido, 2007) o la vinculación entre estos y la autonomía docente (Güemes, 1994). De modo general, J. Martínez (2002) defiende que los libros de texto constituyen un potente discurso de la institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela, ya que representan un modo de pensar y hacer educación, ordenan la vida del aula, son un dispositivo de las políticas de control y fomentan la disociación entre la cultura escolar y la cultura de la vida cotidiana. Sin embargo, Sosniak y Stodolsky (1993) encontraron que la influencia de los libros de texto en la vida del aula no era tan grande como se esperaba y que estos no controlan el currículum como tradicionalmente se ha considerado ni influyen directamente en cómo los estudiantes aprenden.

Finalmente, dentro del grupo de estudios relacionados con cuestiones formales de los manuales escolares y su adecuación didáctica, se han realizado tanto investigaciones de corte generalista como otras vinculadas con contenidos más específicos. Por un lado, desde la perspectiva de la didáctica general, Cintas (2000) plantea que la mayoría de libros de texto de primaria se caracterizan por priorizar los contenidos conceptuales frente a los procedimentales y actitudinales, plantear actividades autorreferentes que no se relacionan con el medio, y presentar poca diversidad de ejercicios, predominando la lectura y la retención de la información. Además, otorgan una mayor importancia a las actividades individuales, asignan un papel pasivo a los estudiantes, muestran rigidez en la solución de las actividades, no tienen en cuenta los conocimientos pre-

vios, y no buscan el interés y la motivación de los estudiantes. Por otro lado, desde una perspectiva lingüística, J. Rodríguez et al. (1978) proponen un modelo de análisis que sea capaz de describir la estrategia o táctica informacional que sigue un manual escolar para transmitir un determinado conocimiento. De forma análoga, N. López (1986) diseña un sistema de indicadores de legibilidad para analizar el grado de dificultad en la comprensión lectora de los textos. Otro ejemplo lo constituye el estudio realizado por Dreher y Singer (1989) sobre la capacidad de los textos para ser comprendidos por los estudiantes.

Dentro de las didácticas específicas se han realizado diversos estudios sobre la adecuación de los contenidos. Por ejemplo, J. Jiménez et al. (1997) analizan los modelos teóricos y sus representaciones gráficas en el área de Ciencias de la naturaleza en educación secundaria, mientras que Ballester (1998) estudia las posibilidades de conseguir un aprendizaje significativo de la didáctica de la geografía a través de los manuales. Una de las líneas con mayor producción actual es la que estudia las imágenes e ilustraciones que encontramos en los textos. Así, se ha abordado el papel de estas dentro de la didáctica de las ciencias sociales, evaluando si se presentan con un valor documental o meramente ilustrativo (C. Gómez, 2014; Valls, 1995), así como en el ámbito de la educación física, donde Moya-Mata y Ros (2014) han encontrado que predomina el modelo tradicional basado en el deporte, la competición y la élite. En la misma dirección, dentro del campo de la didáctica de las ciencias naturales, López (2014) sostiene que el tratamiento de las imágenes del cuerpo humano que ha analizado no ayuda a superar las dificultades con las que se encuentran los alumnos. Además, en varias didácticas han proliferado los estudios que analizan las imágenes desde una perspectiva de género (Luengo y Blázquez, 2004; S. Medina, 2016; Saldanha y Blázquez, 2014).

Con el objetivo de conocer las investigaciones realizadas sobre los libros de texto de educación musical, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática. En este sentido, se ha realizado una búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Sage Journals* y *ERIC*. Se han utilizado las palabras clave *textbook* y *music*, accediendo a 62 artículos de 36 revistas científicas diferentes. Además, con el objetivo de introducir resultados próximos al marco geográfico de la tesis, se han añadido 12 artículos que abordan investigaciones realizadas en el contexto español. Por tanto, la muestra final asciende a 74 trabajos, que han sido analizados en función del año y la revista de publicación, la región geográfica del estudio, el ámbito educativo y los tópicos tratados.

3.2.1. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, agrupándolos en función de las variables analizadas.

3.2.1.1. Año y revista de publicación

Aparte de un artículo publicado a finales de la década de 1950, los estudios comienzan a aparecer en 1970 y experimentan un continuo crecimiento que se dispara durante los últimos 4 años (figura 12). De hecho, el 28.37% de las investigaciones han sido publicadas entre 2014 y 2018, lo que indica un aumento significativo en el interés por los manuales escolares como objeto de estudio.

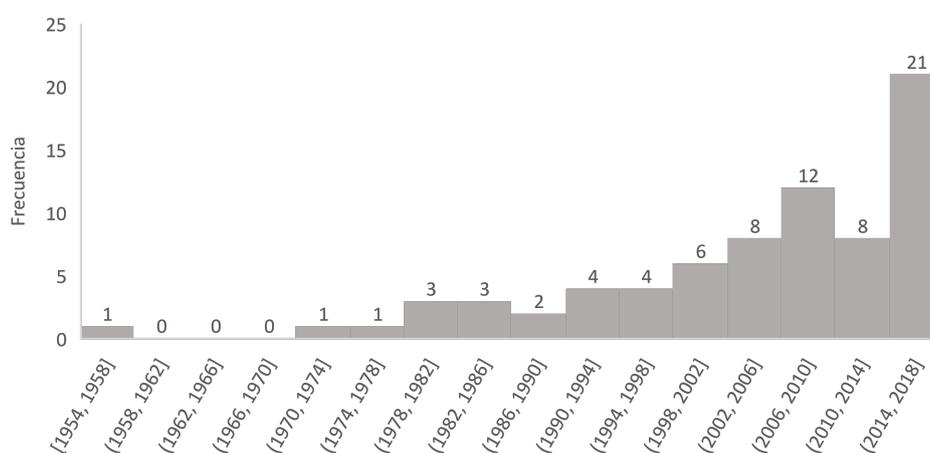


Figura 12. Evolución del número de publicaciones (libros de texto)

De las 46 revistas encontradas, el 31.08% de los artículos pertenecen a 3 de ellas. Así, tal y como muestra la figura 13, *Journal of Research in Music Education* fue la que publicó un mayor número de estudios, con un 12.16% del total, seguida de *Journal of Historical Research in Music Education* (10.81%) y *Bulletin of the Council of Research in Music Education* (8.11%).

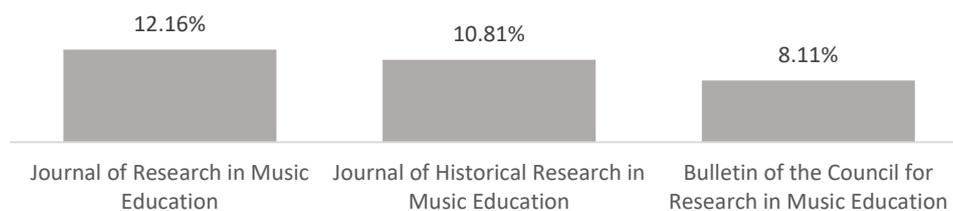


Figura 13. Revistas con mayor número de publicaciones (libros de texto)

3.2.1.2. Región geográfica

En cuanto a su distribución geográfica, la figura 14 muestra que la mayoría de las publicaciones analizadas han sido realizadas en Norteamérica (44.59%) y Europa (43.24%), seguidas de Asia (12.16%) y Sudamérica (2.70%):

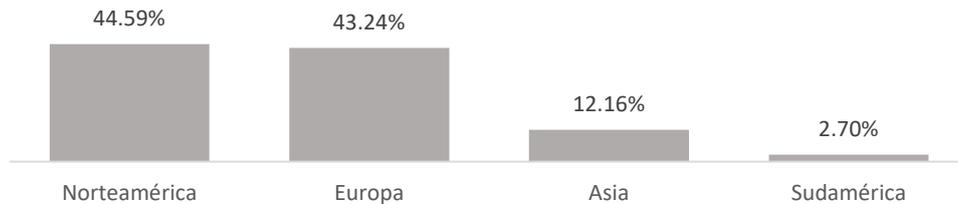


Figura 14. Región geográfica (libros de texto)

3.2.1.3. Ámbito educativo

En lo relativo al ámbito educativo al que van dirigidas las investigaciones, la figura 15 muestra que la educación primaria es la más estudiada con casi la mitad de las publicaciones (48.65%). A esta le siguen la educación secundaria (25.68%), la universitaria (10.81%), la infantil (2.70%) y la especializada (2.70%).

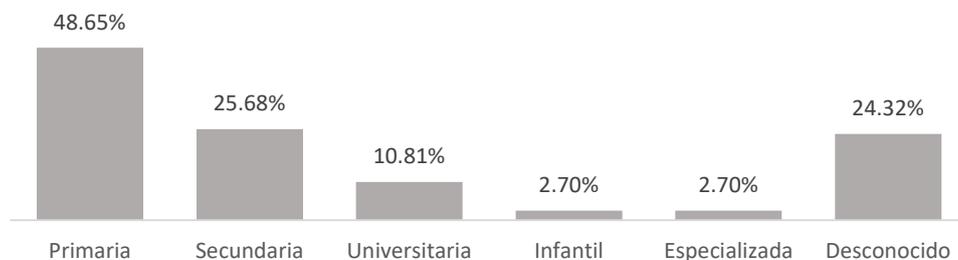


Figura 15. Ámbito educativo (libros de texto)

3.2.1.4. Tópicos tratados

Para realizar el análisis de contenidos, los artículos han sido codificados en función de la temática tratada y agrupados por afinidad. De esta forma, se han obtenido 6 categorías diferentes (figura 16). En primer lugar, el 27.03% aborda el análisis de manuales escolares desde una perspectiva histórica, estudiando tanto documentos singulares como colecciones. En segundo lugar, un 18.92% estudia los efectos que puede tener la utilización del libro de texto sobre el proceso educativo. Un 16.22% trata cuestiones relacionadas con la diversidad musical y la multiculturalidad. Le siguen los estudios que analizan la utilización del manual como artefacto ideológico y recipiente de valores (13.51%) y los realizados desde una perspectiva de género (10.81%). Por

último, un 13.51% de los artículos se han clasificado bajo la categoría *otros*. A continuación, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en las distintas investigaciones, agrupándolas en las categorías temáticas indicadas.

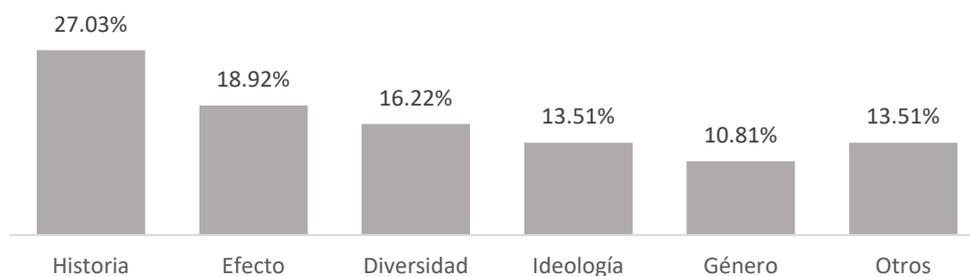


Figura 16. Categorías de análisis (libros de texto)

A. Historia

Entre los artículos con una perspectiva histórica, algunos trabajos analizan libros singulares que han ejercido una función educativa dentro de la música. Por ejemplo, se han estudiado las causas de la popularidad de *Musica* (1537), de Nicolaus Listenius (Honea, 2018), los contenidos del libro *Introduction to the Singing of Psalm-Tunes* (1721-1744), de John Tufts (Lowens, 1954), o una comparativa entre este último, *The Grounds and Rules of Musicke Explained* (1721) y la edición de 1698 de *The Psalms, Hymns, and Spiritual Songs of the Old and New Testament* (Gates, 1988). Otros ejemplos estudian el contexto y la función de la música en el texto *Orbis sensualium pictus* (1658), de John Amos Comenius (Szórádová, 2015); los contenidos, métodos y técnicas del *Compendio de musica para o uso dos alumnos do Imperial colegio "D. Pedro II"* (1838-1879), de Francisco Manuel da Silva (Gomes, 2012); o la influencia británica en la América colonial reflejada en *An Introduction to the Skill of Musick* (1654-1730), de John Playford (Grashel, 1984) y otros textos de carácter educativo (Grashel, 1981). También se ha analizado la autoría del manual checo de armonía más antiguo (Hruska, 2015).

Del mismo modo, se han analizado grupos de manuales que reflejan las prácticas educativas y características editoriales de un determinado espacio y tiempo de la historia. En este sentido, Groote (2018) estudió las tablas y gráficos de los libros de texto alemanes del siglo XVI, mientras que Kokole (2011) clasificó un conjunto de materiales didácticos del siglo XVIII en el contexto de Eslovenia, y T. M. Volk (2007) analizó los documentos desarrollados y empleados por Charles H. Congdon entre 1856 y 1928. Igualmente, Blum (1971) abordó del uso de la solmisación y la notación en manuales de educación musical estadounidenses del siglo XIX.

Por otra parte, se han estudiado tres corpus de la colección decimonónica *The Luthier Whiting Mason-McConathy Collection*, en los que se han analizado los contenidos e indicaciones metodológicas de 64 textos austríacos (S. W. Howe, 1999), la influencia que han ejercido en la educación musical anglosajona la terminología y el sistema de solfeo de 37 textos franceses

(S. W. Howe, 1995), y los principios de Pestalozzi reflejados en 48 documentos suizo germanos (S. W. Howe, 2000). Más recientemente, Munroe (2018) indagó en el impacto que la teoría generativa del aprendizaje musical de Eunice Boardman tuvo en algunos manuales escolares estadounidenses entre 1966 y 1988.

Siguiendo con el estudio de los contenidos desde una perspectiva histórica, un trabajo abordó el tipo de creatividad que se programaba en los manuales escolares estadounidenses de la primera mitad del siglo XX (Nelson, 2004), mientras que Branscome (2005) realizó en el mismo contexto un análisis de la evolución de los nueve estándares de la educación musical y su concreción en los libros de texto. Por su parte, Grazio (2018) investigó la terminología utilizada en los textos eslovenos desde 1867.

B. Efecto

Algunos trabajos se han centrado en los efectos que produce un determinado tipo libro de texto (Barbosa, 1999), o la utilización en general de estos. Por un lado, McClellan (1996) observó una actitud favorable hacia los manuales por parte de los docentes que los utilizan. Por el otro, C. M. Smith (1982, 1984) encontró que unos manuales centrados en conceptos y hechos fueron más efectivos en el desarrollo de la audición, sensibilidad y juicio estético que otros diseñados específicamente para el trabajo de dichas destrezas. Sin embargo, en investigaciones más recientes aparecen voces críticas que señalan que los manuales no contribuyen al desarrollo de muchos de los principios didácticos de la educación musical (Modoran, 2014), no sirven como apoyo para desarrollar el razonamiento musical, ya que no prestan atención a la causalidad ni a la intencionalidad (Newton y Newton, 2006) y no promueven el uso de las TIC (Ferreira y Ricoy, 2017). En la misma línea, algunos docentes manifestaron en un estudio que los libros de texto no favorecían una educación musical vivenciada ni un aprendizaje significativo, introducían muy tempranamente el lenguaje musical convencional y promovían la utilización de metodologías de corte tradicional y tecnológico (F. Fernández, 2008). Además, Arredondo y García (2007) encontraron que los materiales curriculares transmitían unas prácticas y manifestaciones descontextualizadas del medio social y cultural.

De una forma más ponderada, Ponce (2016) observó ventajas y desventajas en su utilización. Dentro de las primeras se sitúan el ahorro de tiempo y esfuerzo para el docente y la posibilidad de facilitar el aprendizaje autónomo del alumno. Entre las segundas, la posible discrepancia con los proyectos pedagógicos de los centros o la reducción de vivencias musicales que no requieren notación, como la improvisación o el movimiento. Del mismo modo, G. Vicente (2010a) concluyó en el contexto de Murcia que el 75% de los docentes utilizaba el libro de texto en el aula de música. De entre ellos, el 50% lo hacía por la ayuda que este suponía en su labor diaria y casi un 25% consideraba que la presentación de los libros de texto era el factor más importante a la hora de su elección. Respecto a los que no lo utilizaban, el 50% consideró que en el mercado no hay materiales de calidad y un 25% que estos condicionaban su forma de enseñar y limitaban sus posibilidades creativas.

Desde una perspectiva comparativa, un estudio halló un mayor rendimiento académico-disciplinar mediante la utilización de un programa educativo basado en objetos digitales frente al tradicional uso del libro de texto (Lorenzo-Quiles et al., 2015). De forma similar, Demski (2009) señala que la sustitución de este último por ordenadores portátiles aportó una mayor flexibilidad y adaptación a los cambios legislativos, así como una mayor autonomía en los docentes a la hora de elaborar recursos propios y utilizar foros para compartirlos e intercambiar ideas. Igualmente, un estudio concluyó que la sustitución del manual escolar por la utilización del porfolio supuso un aumento significativo del interés del alumnado por la materia y obtuvo opiniones favorables acerca de la mejora personal en procesos de trabajo en equipo, la apreciación de estilos nuevos o la capacidad de síntesis (Sanz, 2017).

C. Diversidad

La diversidad musical ha sido abordada principalmente en relación con la multiculturalidad representada en el repertorio de los libros de texto. En este sentido, en el contexto estadounidense, Hawthorne (1997) estudió en qué medida los cambios introducidos por la educación musical multicultural se habían reflejado en el repertorio de los manuales de música entre 1974 y 1995. El autor concluyó que se había producido una reducción del repertorio occidental europeo en favor de músicas de origen hispano y afroamericano. No obstante, la música occidental europea y norteamericana seguía representando un porcentaje mayoritario. También en EE. UU., Mason (2010) analizó qué países estaban representados en los libros de texto desde 1995 hasta 2006, observando un incremento de la diversidad durante esa década. Sin embargo, más recientemente, Begic y Begic (2017) estudiaron el enfoque intercultural de los manuales de 12 países europeos, encontrando que estos presentaban un enfoque eurocéntrico con una insuficiente representación de otras culturas.

Por otra parte, en el contexto asiático, Zhang (2017) indagó en la representación de las minorías étnicas en los libros de texto chinos. Comprobó que estaban representadas, aunque solo el 50% de todas ellas, y que los temas principales con los que se asociaban eran su vida feliz, el amor por la propia etnia, la amistad entre etnias o la belleza de las tierras en las que viven. Además, observó que el 85% de las piezas representaban la unidad del país multinacional chino, un elogio al partido comunista y al establecimiento de la República Popular China, y diferentes formas de patriotismo. En una dirección parecida, Lum (2009) estudió el patrimonio chino-estadounidense desde finales del siglo XIX hasta la actualidad a través de los libros de texto del país norteamericano, resaltando una transformación desde estereotipos negativos hacia una perspectiva multicultural inclusiva.

Por su parte, Nakaya (2018) analizó el impacto de un manual escolar multicultural en un contexto de post-conflicto étnico en Indonesia. En sus conclusiones apuntó que, si bien el libro trataba de introducir no solamente las culturas mayoritarias sino también las minoritarias y los colectivos de inmigrantes, su utilización experimentó algunos problemas. Por un lado, no tuvo toda la distribución que se esperaba. Por el otro, se vio limitado a la hora de combatir estereotipos, ya que contenía fotos y descripciones que podían condicionar la percepción de los estudiantes

en un dualismo entre culturas primitivas-salvajes y nobles-sofisticadas. Además, señaló que el libro de texto no fue capaz de enseñar a construir el conocimiento ni a pensar críticamente sobre la violencia estructural. Por su parte, Byrd (2009) concluyó que el género *minstrel* no estaba representado en los manuales universitarios estadounidenses, donde el racismo aparecía como un fenómeno vergonzoso y desagradable, en lugar de abordarse como uno de los fundamentos de la cultura nacional.

En el contexto español, Ibarretxe y Vergara (2005) analizaron el repertorio musical en los libros de texto de Anaya, SM, Everest y Santillana en Navarra, observando un enorme predominio del repertorio escolar, seguido de la música culta occidental y la popular tradicional y, muy en menor medida, de la popular moderna. Por su parte, Botella (2010), abordó la presencia de música de moros y cristianos en los libros de texto de secundaria en la Comunidad Valenciana, concluyendo una escasa representación en los mismos. Igualmente, Botella y Gimeno (2014) estudiaron la música de cine en actividades de audición musical de los manuales, señalando también poca presencia y descontextualización del medio audiovisual del que formaban parte. Finalmente, Oriol (2002) apuntó la aparición de muchas canciones en los manuales de primaria de la Comunidad de Madrid, pero pocas danzas e instrumentos tradicionales.

D. Ideología

Diversas investigaciones estudian la utilización de los manuales escolares como medio para la transmisión de una ideología específica. La mayoría de ellas han tenido lugar en el contexto asiático. En este sentido, Brand (2003) estudió la presencia del confucianismo, el nacionalismo y el comunismo en los libros de texto de primaria en China, encontrando que la Comisión de Educación de dicho estado tenía como objetivos el cultivo de la unidad, el patriotismo, el socialismo y un fuerte componente ético a través de la educación musical. De forma parecida, Lee (2014) estudió la utilización de canciones patrióticas en Taiwan entre 1949 y 1987, concluyendo que éstas se empleaban para cultivar un sentimiento nacional y de lealtad hacia China. En Rusia, Kupets (2018) concluyó que los manuales servían para inculcar a los estudiantes un canon ideologizado en torno a la figura de Sergei Prokofiev como compositor soviético.

En relación con el reflejo de la situación colonial de Corea con respecto a Japón durante la primera mitad del siglo XX en los cancioneros utilizados en educación musical en primaria, Chang (2018) señaló que estos son un reflejo de los cambios de postura en la política asimilacionista del gobierno japonés. Por su parte, M. Y. Choi (2007) estudió la evolución de la educación musical en Corea durante la segunda mitad del siglo XX y observó que conforme disminuía la influencia política, el desarrollo moral dejó espacio a la percepción estética y la sensibilidad. Además, apuntó que los esfuerzos por fomentar la tradición nacional condujeron a un aumento del porcentaje de música coreana en los manuales. En el contexto europeo, un trabajo abordó la utilización de los libros de texto para introducir contenidos ideológicos durante la primera República Checoslovaca. Los resultados señalaron que los manuales sirvieron para inculcar distintos discursos nacionalistas (Dobrocká y Szórádová, 2018).

Por otra parte, Yalçinkaya (2015) publicó un trabajo sobre la educación en valores en los manuales turcos. En el artículo sostiene que la educación en valores no estaba suficientemente programada. Además, señala que, mientras que algunos valores estaban representados (amor, respeto, autoestima, solidaridad, cooperación, paz, colaboración, moralidad, amabilidad, limpieza, constancia, amistad, responsabilidad, patriotismo, tolerancia, lealtad, sensibilidad y honorabilidad), otros no aparecían (compasión, honestidad, generosidad, sinceridad, prudencia, paciencia, justicia, hospitalidad y humildad). Un trabajo similar reveló una planificación insuficiente y un tratamiento inadecuado de los valores en los manuales de primaria (G. Vicente, 2007).

Finalmente, otros estudios inciden en los libros de texto como reflejo de la ideología del momento. Así, Sanders (2017) encontró que las canciones en contra del alcohol aumentaron durante la posguerra civil americana como reflejo del auge del movimiento social *temperance movement*. En el ámbito español, L. Sánchez (2011) realizó un trabajo sobre la influencia del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en los libros de Estética e Historia del Arte y de la Música en los institutos de bachillerato.

E. Género

Numerosos estudios sobre la figura de la mujer en los manuales escolares coinciden en señalar una menor representación de esta con respecto al hombre (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Hawkins, 2007; Humphreys, 1997; Koza, 1992b, 1992a, 1994; Lam, 2018). Además, Koza (1992b, 1992a, 1994) añadió que los libros de texto reflejaban estereotipos de género en los que la mujer no se vinculaba con el prestigio ni con un estatus elevado.

Algunas autoras apuntan los efectos que podría tener esta infrarrepresentación. Entre ellos se encuentran la perpetuación de la creencia según la cual los hombres tienen una mayor importancia social (Hawkins, 2007) o la posibilidad de ejercer una influencia negativa en las aspiraciones de las estudiantes para desarrollar carreras profesionales en música (Lam, 2018). No obstante, Baker (2003) observó una tendencia hacia una mayor inclusión de mujeres compositoras en los textos de historia de la música.

F. Otros

Entre los trabajos categorizados bajo la etiqueta *otros* por no presentar una temática que encaje con las categorías anteriores, se encuentra una gran diversidad de objetos de estudio. Por ejemplo, se ha abordado el contenido de algunos manuales para el aprendizaje del jazz (Witmer y Robbins, 1988), se ha comparado el tratamiento de la primera polifonía en algunos manuales de historia (Ellison, 1976) y se ha analizado la relación entre el vocabulario presente en los libros de texto de primaria y el que ya conocen los alumnos.

Por otra parte, Miller (1983) estudió la organización y las características de los programas de lectura musical en dos series de libros de texto, concluyendo que ambas series estaban bien or-

ganizadas y secuenciadas, hacían hincapié en la belleza del canto, presentaban un sistema lógico de lectura rítmica y utilizaban el do móvil. De forma similar, Floyd y Haning (2015) indagaron en los elementos de la didáctica del canto a vista presentes en los manuales para coro. Así, observaron que, aunque la mayoría de manuales para coro contenían alguna información sobre la enseñanza del canto a vista y la alfabetización musical, esta era escasa y no incluía referencias para ayudar a los estudiantes a organizar internamente el sonido. Por su parte, T. L. Kuhn et al. (1979) compararon el rango vocal de estudiantes universitarios con el presente en los manuales de música y señalaron que las melodías de los textos eran más agudas que los rangos vocales con los que se sentían cómodos los alumnos.

Continuando con los artículos que no pertenecen a ninguna de las categorías establecidas, Chu y Kennedy (2005) evaluaron la proporción de contenidos musicales y la metodología organizativa de los manuales de arte integrado de Taiwán en relación con los de EE. UU. Concluyeron que no presentaban suficiente material musical y que la organización de sus contenidos generaba confusión entre los docentes. Thompson (2000) abordó el tratamiento de la educación especial en los libros del profesor durante los últimos 25 años y señaló que estos contenían, aunque brevemente, información sobre aprendizaje emocional, psicomotriz y cognitivo de estudiantes con discapacidad. G. Vicente (2010b) estudió la tipología de actividades de movimiento presentes en los manuales de primaria y, por último, Gutiérrez y Cansino (2001) abordaron la adecuación del lenguaje, las ilustraciones, el tratamiento de la información y la validez tanto científica como didáctica de libros de texto de secundaria.

3.2.2. SÍNTESIS

Las publicaciones sobre manuales escolares en educación musical han crecido considerablemente durante las últimas décadas, y en especial durante los últimos cuatro años. La importancia de este tipo de estudios se apoya en dos ejes. Por un lado, en el papel que juega el libro de texto en el proceso educativo en tanto que tecnología mediadora de la enseñanza y el aprendizaje. Por el otro, en su capacidad para reflejar la ideología y las prácticas pedagógicas de una determinada época y contexto, y al mismo tiempo contribuir a su reproducción y/o transformación. Como se ha visto, las temáticas más abordadas pueden clasificarse en estudios desde una perspectiva histórica, trabajos sobre el efecto que producen la utilización de manuales, sobre la diversidad musical representada en los mismos, la ideología que reflejan o reciben, y el tratamiento que dan a la figura de la mujer. Dentro del primer grupo, se han estudiado tanto manuales singulares como colecciones históricas desde el siglo XVI hasta finales del XX. Los resultados muestran el tratamiento que recibieron los textos desde un punto de vista formal y de contenido, y permiten reconstruir determinados pasajes de la historia de la música y de la educación musical.

Entre los trabajos que abordan los efectos que tiene la utilización del libro de texto, destacan las voces críticas sobre los mismos. En este sentido, numerosos autores señalan cuestiones como su inadecuación para contribuir al desarrollo del razonamiento musical o de las competencias en tecnologías digitales, para favorecer aprendizajes vivenciados y significativos, para promover la innovación educativa, para ofrecer prácticas contextualizadas en el medio social y cultural, o

para potenciar el desarrollo de la creatividad en las prácticas docentes. Del mismo modo, algunos estudios comparativos encontraron un aumento en la motivación y rendimiento del alumnado, así como una mayor flexibilidad de la enseñanza cuando los manuales eran sustituidos por otros recursos como el porfolio, los ordenadores portátiles o los objetos digitales.

En cuanto a la diversidad, los estudios muestran una tendencia hacia la inclusión de una mayor pluralidad de manifestaciones musicales. No obstante, esta se sigue considerando insuficiente y todavía se percibe un enfoque eurocéntrico en los libros de texto. Además, estos encuentran limitaciones a la hora de tratar la multiculturalidad por el riesgo de reducir la complejidad de grupos étnicos concretos a un número reducido de fotos, ilustraciones y textos. También se ha analizado el tratamiento de algunos repertorios concretos como la música popular urbana, la de moros y cristianos, las bandas sonoras de cine, o las danzas tradicionales, y se ha encontrado en todos los casos una escasa representatividad.

Por lo que respecta a la ideología, diversos estudios apuntaron que los manuales escolares son utilizados a menudo para transmitir y consolidar discursos nacionalistas y patrióticos, acordes con el gobierno y la política dominante de cada país. Por el contrario, no presentan una adecuada planificación de contenidos desde el punto de vista de la educación en valores. Del mismo modo, una gran cantidad de autores coinciden en señalar la baja representación de la mujer en los libros de texto, lo que puede contribuir a reproducir estereotipos de género y a ejercer una influencia negativa en las perspectivas de desarrollo musical de las estudiantes.

Por tanto, se ha avanzado mucho en el conocimiento del contenido de los manuales escolares y en el impacto que estos pueden tener sobre la educación. Esto puede contribuir a la toma de algunas decisiones por parte de las editoriales, como la inclusión de una mayor diversidad de manifestaciones musicales o una mayor representatividad de la figura de la mujer. Pero también puede ayudar a los docentes a ser conscientes de los discursos políticos que atraviesan de forma más o menos explícita los materiales que utilizan en sus aulas, o a tomar la decisión de sustituir o complementar los libros de texto con otros recursos que contribuyan a la consecución de los objetivos educativos que se plantean.

Por otra parte, más allá de los contenidos, sería interesante abordar cuestiones relacionadas con los procesos de producción y utilización de los manuales. En este sentido, sería necesario iniciar una línea de investigación de apunte a los equipos editoriales y los autores, indagando en los procesos de toma de decisión sobre los contenidos que se incluyen y los que se quedan fuera. Así, se podrían establecer relaciones entre prescripciones legislativas, ideología editorial y parámetros económicos que condicionan la producción material de los manuales. Por otro lado, sería conveniente estudiar el uso real que se hace de los mismos en las aulas de educación musical, los aprendizajes que los estudiantes extraen de ellos, y las posibles tensiones que se pueden producir entre la voluntad de un docente en particular y la del centro educativo en el que trabaja. Con todo esto, se contribuiría a tener un conocimiento más global y complejo del papel que juega el manual escolar en la educación musical.

3.3. DOCENTES: LAS CREENCIAS COMO GUÍAS PARA LA PRÁCTICA

Dejando de lado algunas excepciones (e.g., Dahllöf y Lundgren, 1970; Jackson, 1968) la investigación educativa comenzó a interesarse de manera generalizada por las creencias de los maestros a partir de la década de 1980, cuando la revolución constructivista necesitó de su complicidad para implementar nuevas metodologías en el aula (Skott, 2015). Hasta entonces, los estudios se habían basado en el comportamiento observable de los docentes y cómo este afectaba a los aprendizajes (Brophy y Good, 1986; Clark y Peterson, 1986). A partir de ese momento, se ha desarrollado un consenso generalizado en torno a la idea de que las creencias de los maestros afectan a sus prácticas docentes, lo que acaba condicionando las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Borko y Putnam, 1996; Clark y Peterson, 1986; Dwyer, 2015; Fives y Buehl, 2012; Grossman et al., 1989; Liljedahl, 2011; Pajares, 1992; Schoenfeld, 1992; Skott, 2009). Esta importancia hace que las creencias debieran constituir una pieza fundamental en los diferentes intentos de reforma educativa (Beyer y Davis, 2008; Bryan, 2012; Eisenhart et al., 1988; Fenstermacher, 1978; Gil-Pérez y Pessoa, 2000; Lloyd, 2005; Skott, 2015; Tatto y Coupland, 2003).

No obstante, diversos estudios señalan la problemática existente a la hora de establecer una correlación estricta entre creencias y prácticas, ya que entran en juego otros factores, tanto de índole psicológica como contextual, que pueden afectar a las decisiones del docente (Basturkmen, 2012; Fives y Buehl, 2012; Keys, 2005; I. Lee, 2009; Liu, 2011; Mansour, 2009). En este sentido, Buehl y Beck (2015) proponen un modelo de relación entre creencias y prácticas en el que entran en juego variables internas, como el dominio de los contenidos impartidos, el complejo sistema interno de creencias o el grado de autorreflexión y búsqueda de la coherencia; y externas, como las características de cada grupo-clase, del centro educativo y de los distintos niveles de la administración pública (figura 17).

Dentro de esta complejidad, Keys (2005) realiza una diferenciación entre creencias practicadas y creencias expresadas, distinguiendo cuatro tipologías distintas dentro de estas últimas: (1) platónicas, que representan construcciones idealistas que los docentes no comparten en su totalidad; (2) organizativas, que responden a imposiciones curriculares que el docente defiende verbalmente para no generar conflicto aunque no las pone en práctica; (3) asociadas, formadas por las creencias no completamente comprendidas que se acaban relacionando con otras creencias o prácticas habituales; (4) y transicionales, que incluyen las creencias que se han tratado de poner en práctica y han obtenido un cierto grado de éxito, pero que necesitan más tiempo para consolidarse.

Por otra parte, a la hora de estudiar las creencias de los docentes surgen algunas dificultades de naturaleza terminológica y metodológica. En primer lugar, no existe una definición consensuada del concepto de creencia (Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015). De hecho, este se utiliza de forma equivalente a otros como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategias sociales, entre otros (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Además, es particularmente difícil esta-

blecer los límites semánticos entre creencia y conocimiento. No obstante, no sin problemas de rigor terminológico, se suelen asociar las creencias con la subjetividad y el juicio individuales, y el conocimiento con hechos objetivos o acordados por un grupo de personas (Calderhead, 1996; Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996, 2003). En cuanto a las primeras, si bien no se ha alcanzado un acuerdo al respecto, es posible converger en una formulación de trabajo que las concibe como construcciones mentales relativamente estables que representan la subjetividad de una persona y que son el resultado de sus experiencias sociales y creencias previas (Skott, 2013). Además, combinan un componente cognitivo con otro afectivo de aprobación y compromiso, por lo que están vinculadas con la motivación y la posibilidad de acción (Sanger, 2017). Entre las funciones que desempeñan dichas creencias, Fives and Buehl (2012) identifican tres: (1) filtros interpretacionales a través de los cuáles se reciben y comprende la nueva información, (2) marcos conceptuales que sirven para definir tareas o problemas o, (3) guías para la propia acción.

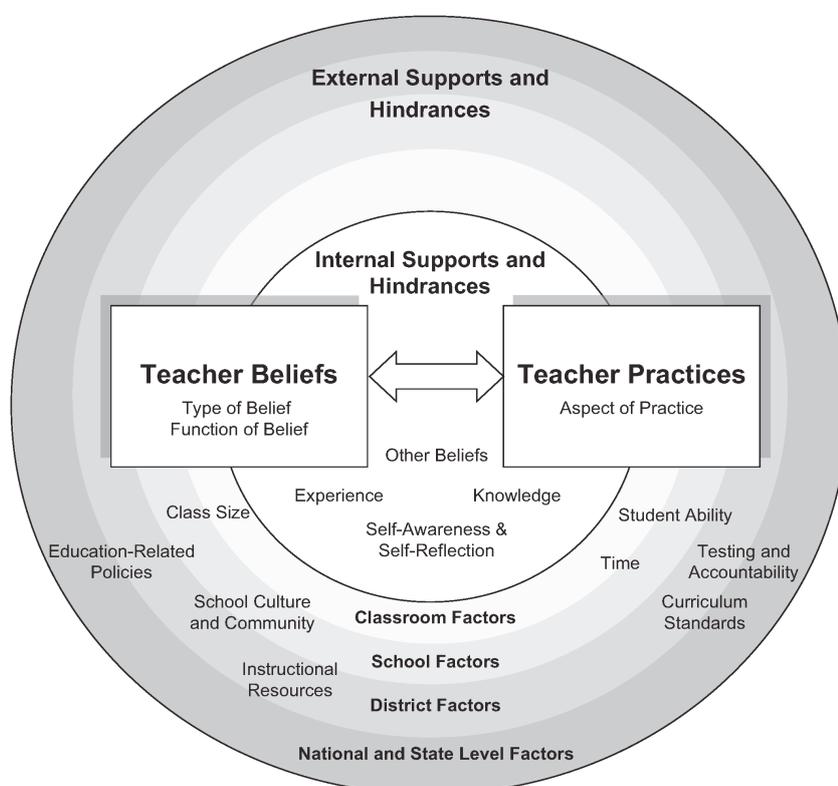


Figura 17. Modelo de creencias y prácticas de los docentes (Buehl y Beck, 2015)

Por otra parte, a la hora de estudiar las creencias de los docentes surgen algunas dificultades de naturaleza terminológica y metodológica. En primer lugar, no existe una definición consensuada del concepto de creencia (Fives y Buehl, 2012; Skott, 2015). De hecho, este se utiliza de forma equivalente a otros como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategias

sociales, entre otros (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Además, es particularmente difícil establecer los límites semánticos entre creencia y conocimiento. No obstante, no sin problemas de rigor terminológico, se suelen asociar las creencias con la subjetividad y el juicio individuales, y el conocimiento con hechos objetivos o acordados por un grupo de personas (Calderhead, 1996; Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996, 2003). En cuanto a las primeras, si bien no se ha alcanzado un acuerdo al respecto, es posible converger en una formulación de trabajo que las concibe como construcciones mentales relativamente estables que representan la subjetividad de una persona y que son el resultado de sus experiencias sociales y creencias previas (Skott, 2013). Además, combinan un componente cognitivo con otro afectivo de aprobación y compromiso, por lo que están vinculadas con la motivación y la posibilidad de acción (Sanger, 2017). Entre las funciones que desempeñan dichas creencias, Fives and Buehl (2012) identifican tres: (1) filtros interpretacionales a través de los cuáles se reciben y comprende la nueva información, (2) marcos conceptuales que sirven para definir tareas o problemas o, (3) guías para la propia acción.

A nivel metodológico, se suelen implementar diversos métodos e instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos, como estudios de caso, etnografías, procesos de investigación-acción, estudios narrativos, cuestionarios, entrevistas, observaciones, autorreflexiones, exámenes, viñetas, portafolios, mapas conceptuales o materiales curriculares (Kagan, 1992; Olafson et al., 2015; Schraw y Olafson, 2015), obteniendo con cada tipología un tipo de conocimiento distinto. Así, los estudios cuantitativos suelen querer establecer relaciones entre variables que guardan una relación con determinadas creencias, evaluar el grado de modificación de las creencias en un grupo determinado tras una intervención mediante el uso de diseños cuasiexperimentales, o medir los cambios en estudios longitudinales. Por su parte, los cualitativos suelen ser útiles para estudiar la naturaleza del pensamiento de los docentes, analizar su grado de autoanálisis y profundizar en cómo las creencias se plasman en prácticas (B. H. Hoffman y Seidel, 2015).

El instrumento más utilizado a la hora de estudiar las creencias de los docentes es el cuestionario (B. H. Hoffman y Seidel, 2015). Sin embargo, la utilización de métodos cerrados o excesivamente estructurados, como las preguntas de respuesta múltiple, puede encontrar limitaciones, ya que están elaborados a partir de la literatura científica y presuposiciones del investigador, limitando así las respuestas de los docentes (Richardson, 1996). En este sentido, Abd-El-Khalick y Lederman (2000) sostienen que el uso de herramientas más interpretativas, como las entrevistas, puede facilitar el acceso al conocimiento de la creencias de los docentes. No obstante, Olafson et al. (2015) apuntan que las prácticas cualitativas deben mantener altos niveles de rigor tanto en lo relativo a la metodología empleada durante la investigación como en la fase interpretativa (Fossey et al., 2002). Por otra parte, B. H. Hoffman y Seidel (2015) apuntan que las respuestas que dan los docentes sobre su propia práctica, sean cuantitativas o cualitativas, están supeditadas a errores derivados de cuestiones como la deseabilidad social, la imparcialidad de la propia autorreflexión o los cambios que experimentan las creencias, por lo que recomiendan complementar este tipo de estudios con instrumentos como la observación del comportamiento docente o diseños longitudinales.

En las últimas cuatro décadas, han proliferado las investigaciones sobre las creencias de los docentes, especialmente en lo relativo a las didácticas de la lengua, las ciencias naturales, las matemáticas y la tecnología (Buehl y Beck, 2015), pudiéndose agrupar en seis tópicos recurrentes: uno mismo, el contexto o entorno, los contenidos escolares, las prácticas educativas, los enfoques didácticos y los estudiantes (Fives y Buehl, 2012; B. H. Hoffman y Seidel, 2015). De forma más concreta, se han abordado temas como los objetivos educativos, los sistemas de evaluación, la diversidad cultural, las asignaturas, la motivación de los estudiantes, la gestión del aula, las estrategias docentes, las perspectivas epistemológicas y la coherencia entre creencias (Schraw y Olafson, 2015).

De la misma manera que en el resto de áreas, en el campo de la educación musical es posible distinguir dos tipos de investigaciones: aquellas dirigidas a estudiantes universitarios dentro la rama de las ciencias de la educación y aquellas cuyo objeto de estudio son los docentes en activo. En cuanto a los primeros, se ha comprobado que sus creencias condicionan sus aprendizajes, así como el concepto de buen docente que opera en sus prácticas posteriores (M. Schmidt, 1998). Por ello, se han investigado sus ideas sobre las habilidades y aprendizajes musicales tanto en primaria como en secundaria (Biasutti, 2010), las dificultades que perciben en la función docente, entre las que destacan la falta de experiencia musical, de tiempo y recursos, y el bajo estatus de la asignatura (Russell-Bowie, 2009). De la misma manera, se han abordado las concepciones que presentan sobre la música, su distinción con respecto al ruido y las teorías de enseñanza y aprendizaje (Jorquera, 2010a), así como las principales causas que atribuyen al fracaso y al éxito en el aprendizaje musical, entre las que subrayan las habilidades y el esfuerzo (Legette et al., 2016).

En cuanto a los segundos, para conocer los estudios realizados sobre las creencias de los maestros de música que trabajan en educación primaria, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática. En este sentido, se ha realizado una búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Sage Journals* y *ERIC*. Se han utilizado las palabras clave *music*, *elementary/primary* y *teacher*, que se han combinado con *belief*, *attitude*, *conception*, *perception*, *perspective*, *value* y *opinion*. En total, se ha accedido a 112 artículos de 38 revistas científicas diferentes, que han sido analizados en función del año y revista de publicación, la región geográfica del estudio y los tópicos tratados.

3.3.1. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, agrupándolos en función de las variables analizadas.

3.3.1.1. Año y revista de publicación

Como se puede apreciar en la figura 18, los estudios comienzan en 1990, pero es a partir de 2004 cuando estos experimentan un crecimiento significativo que dura hasta el día de hoy. De hecho, un 65% de las investigaciones realizadas se han publicado durante la última década.

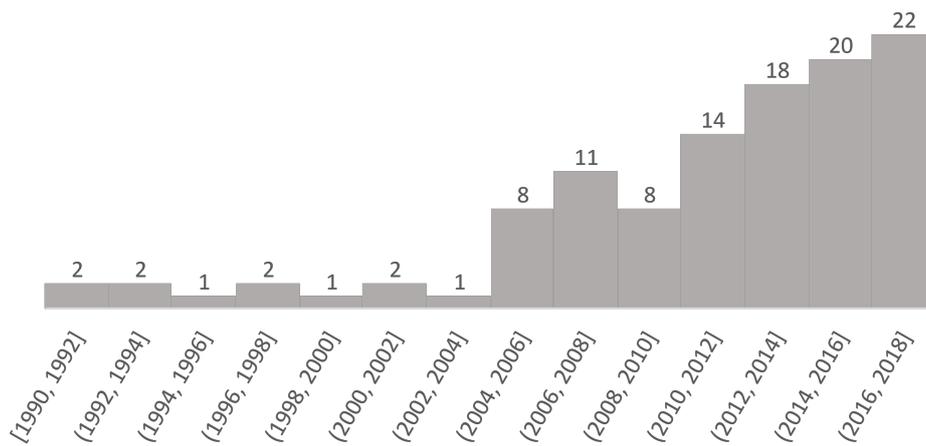


Figura 18. Evolución del número de publicaciones (creencias docentes)

De las 38 revistas encontradas, el 56.25% de los artículos pertenecen a 6 de ellas. Tal y como muestra la figura 19, *Journal of Research in Music Education* fue la que publicó un mayor número de trabajos, con un 16.07% del total, seguida de *Music Education Research* (9.82%), *Bulletin of the Council of Research in Music Education* (8.93%), *Update: Applications of Research in Music Education* (8.04%), *International Journal of Music Education* (7.14%) y *Journal of Music Teaching Education* (6.25%).

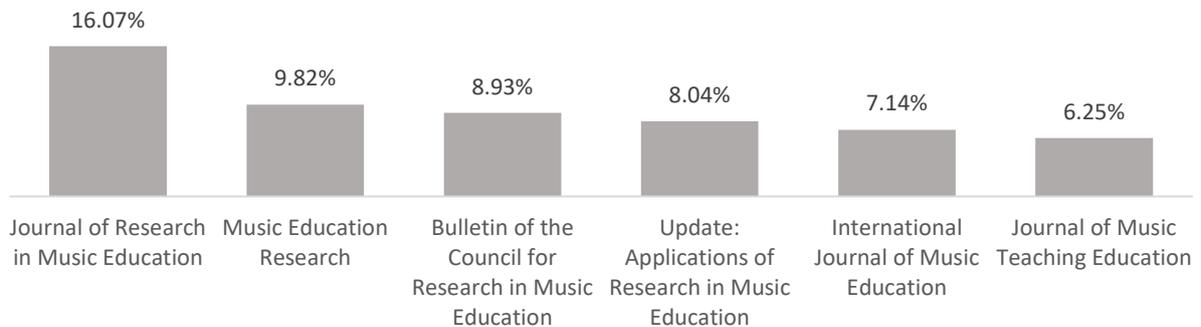


Figura 19. Revistas con mayor número de publicaciones (creencias docentes)

En cuanto a la distribución geográfica de los estudios, la figura 20 muestra que la mayoría de ellos han sido realizados en Norteamérica (59.29%), seguida de Europa (15.04%), Asia (13.27%), Oceanía (9.73%), Sudamérica (1.77%) y África (1.77%). Esto indica un sesgo norteamericano en los resultados.

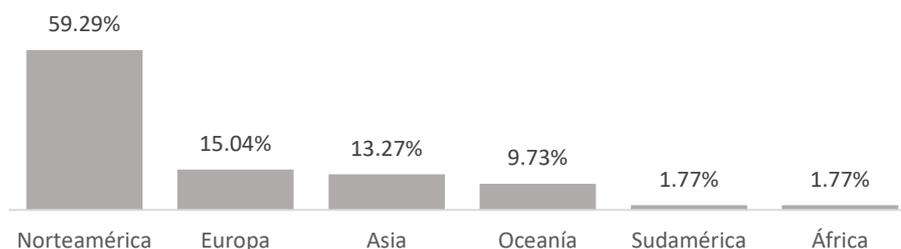


Figura 20. Región geográfica (creencias docentes)

3.3.1.3. Tópicos tratados

Por lo que respecta a las temáticas abordadas en los artículos, estas han sido codificadas y agrupadas por afinidad, obteniendo un total de 7 categorías diferentes (figura 21). En primer lugar, el 22.32% de ellos aborda cuestiones relacionadas con la didáctica de la música como el enfoque educativo, la evaluación, la interdisciplinariedad o la utilización de elementos como la composición y las TIC. En segundo lugar, un 18.75% estudia las creencias sobre la formación docente, tanto inicial como permanente. Un 15.18% trata cuestiones de identidad, en relación con el género, la diversidad cultural y el autoconcepto. Le siguen los estudios que enfocan su interés en las percepciones de la educación inclusiva en el aula de música (10.71%), en la situación de la educación musical en primaria (8.93%), y en los maestros generalistas que deben impartir música en sus aulas (8.93%). Por último, un 15.18% de los artículos se han clasificado bajo la categoría *otros*. A continuación, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en las distintas investigaciones agrupándolas en las categorías temáticas indicadas.

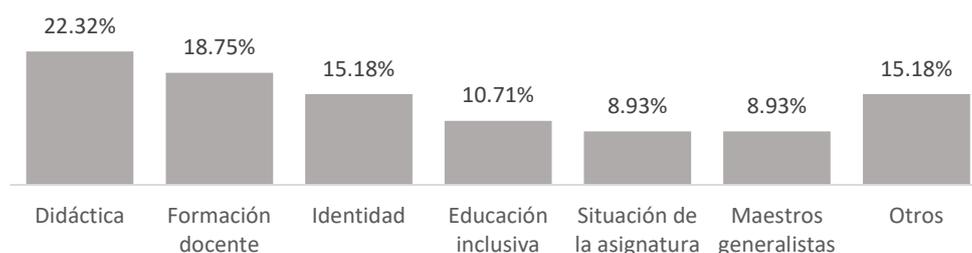


Figura 21. Categorías de análisis (creencias docentes)

A. Didáctica

En cuanto al enfoque de la educación musical, Riley (2013) encontró que los maestros valoraban uno de tipo práctico que enseñara de forma creativa, generara una atmósfera de cooperación y utilizara una mayor diversidad de actividades. Esto es consistente con un estudio que concluyó que las metodologías más frecuentes son Kodály y Orff (Svec, 2017). Por su parte, D. Joseph (2002) encontró una preferencia por enfoques temáticos, interdisciplinarios, por proyectos, colaborativos

y abiertos a diferentes estilos de música. En una línea similar, un estudio comparativo entre maestros canadienses y chinos concluyó que, mientras que los primeros utilizan un enfoque centrado en el estudiante, se preocupan porque este disfrute y desarrolle la expresividad, y tienen en cuenta sus preferencias musicales, los segundos conservan una didáctica más centrada en el currículum (M. Wong, 2005). Entre las dificultades de aplicación de enfoques prácticos y activos destacan la falta de tiempo (D. Joseph, 2002) y de formación (Riley, 2013).

Los maestros que valoran un enfoque crítico consideran menos importante el repertorio occidental basado en la notación y prefieren utilizar la música popular urbana y las músicas del mundo desde la perspectiva de la oralidad. Además, creen en la necesidad de adaptarse a la diversidad de sus estudiantes y dejar que estos participen en la construcción del currículum, y consideran que las relaciones de desigualdad y dominación se deben trabajar desde la educación musical (Hess, 2015b). Un trabajo similar concluyó que los maestros de música creen que es importante una educación en valores que ayude a los estudiantes a crecer y trabajar con respeto, responsabilidad y perseverancia, desarrollando una mayor tolerancia hacia la diversidad de gustos musicales, estando de acuerdo en utilizar la música popular urbana para trabajar desde el punto de vista de la educación ciudadana (Ho, 2006a). Esto es coherente con las conclusiones de Irby y Hall (2011), quienes encontraron que los maestros de música tenían interés por aprender sobre el mundo del *hip hop* e incorporarlo en su práctica de aula.

Se ha visto que el enfoque utilizado en la educación musical está relacionado con las creencias que se tienen sobre las habilidades y potencialidades de los alumnos. Por ejemplo, una docente que consideraba que la musicalidad es universal ofrecía oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, deseaba crear un entorno educativo positivo y creía que su objetivo era capacitarles para que continúen durante toda su vida participando en procesos musicales (Shouldice, 2018). Por otra parte, Zandén y Thorgersen (2015) encontraron algunos dilemas a los que se enfrentan los docentes en relación con los enfoques didácticos. Así, descubrieron tensiones entre las nuevas demandas y las ideas musicales y pedagógicas previas, entre la programación y a la autonomía, entre el aumento de contenidos y la necesidad de reflexión, entre las visiones holísticas y las técnicas, y entre la educación que muestra y la que enseña a aprender.

Con respecto a la evaluación, se han realizado estudios sobre el concepto que los maestros de música tienen sobre ella. Por un lado, se ha concluido que dicho concepto está relacionado con las creencias generales sobre la educación musical, así como con las actitudes frente a las autoridades y la investigación, existiendo un dilema entre evaluación formativa y sumativa (Leong, 2014). Por el otro, se ha comprobado que los docentes con menos años de ejercicio manejan una visión constructivista en torno a la evaluación, y que la mayoría la asume como una exigencia institucional del centro donde desarrolla su labor docente, aunque también la definen como un proceso que permite evidenciar y comprender el aprendizaje de los alumnos, distinguiendo entre evaluar y calificar (Magnitzky y Sepúlveda, 2017). A esto añaden algunas dificultades como el hecho de que los alumnos utilicen la música para subir la nota media, el poco impacto positivo de la evaluación en el proceso formativo, dada la infravaloración institucional y social de la música, o la dificultad de evaluar la música como consecuencia de su grado de subjetividad.

Entre los artículos que abordan las creencias sobre las TIC, los maestros valoran positivamente su utilización. En este sentido, Murillo (2017) encontró que la mayoría de los maestros cree que las tecnologías digitales mejoran la participación de los estudiantes, su comportamiento y memorización de canciones y conceptos musicales, y que desde el punto de vista de la enseñanza implican mejoras en la planificación, la evaluación, la gestión del tiempo y la didáctica del contenido. Del mismo modo, creen que es necesario digitalizar el currículum musical y se lo recomendarían a los futuros maestros. Por su parte, Gall y Breeze (2007) encontraron que los maestros creen que las TIC pueden ser útiles para trabajar la creatividad y favorecer la motivación, y son conscientes de la necesidad de introducir instrumentos musicales digitales. No obstante, señalan no tener suficiente formación, no conocer cómo sus estudiantes utilizan el ordenador en relación con la música fuera de la escuela, y dudar con respecto a la originalidad de las composiciones cuando se utilizan sintetizadores. Por su parte, Romero y Vela (2014) realizaron un estudio sobre la utilización del blog y encontraron una alta valoración del mismo. Entre las razones utilizadas, se encuentran la motivación del alumnado, la comunicación con las familias, el desarrollo de la competencia en TIC y la posibilidad de que los contenidos estén disponibles tanto dentro como fuera del aula. Aun así, señalan algunas dificultades como la carga de trabajo que supone para el docente, los problemas de acceso a internet y la poca participación de los alumnos.

En cuanto a la composición, en general se valora positivamente como parte del proceso de educación musical (Baloché, 1994; Gruenhagen y Whitcomb, 2014; Shouldice, 2014). Algunos maestros creen que puede servir para ayudar a los estudiantes a aplicar sus aprendizajes, construir la autoidentidad y desarrollar la creatividad y la expresión (Shouldice, 2014), mientras que otros la conciben como una forma a través de la cual estos pueden mostrar su comprensión de la música y vivenciar un proceso de empoderamiento que produce pensamiento independiente y musicalidad (Gruenhagen y Whitcomb, 2014). Por lo que respecta a la concepción de la propia composición, un estudio ha identificado dos posiciones estéticas relacionadas con el significado de la música, una formalista y otra referencialista (Sætre, 2011). Mientras, otro ha señalado que los maestros la conciben como un procedimiento técnico y racional construido sobre un marco estructural, lo que contrasta con las formas en que los niños crean de forma improvisada y como parte de un proceso interpretativo basado en la interacción social (Dogani, 2004).

Con respecto a la didáctica de la composición, se ha visto que algunos maestros se fijan en la originalidad y la coherencia de las ideas, pero no en la expresividad (Rozman, 2009), están más interesados en la calidad del proceso que en el producto (Gruenhagen y Whitcomb, 2014), utilizan un estilo directivo a pesar de manifestar interés por la experimentación (Dogani, 2004), y se ven influenciados por sus teorías educativas generales, que conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como transmisión, iniciación, negociación, facilitación o aceleración (Sætre, 2011). Entre las dificultades, algunos docentes no se sienten preparados para enseñar ni evaluar composición o improvisación (Dogani, 2004; Rozman, 2009) mientras que otros señalan la falta de recursos materiales y tiempo (Shouldice, 2014).

Finalmente, la interdisciplinariedad es valorada positivamente tanto desde el punto de vista de la integración de las artes (B. N. May y Robinson, 2016), como de las conexiones que se pueden

establecer entre la música y otras áreas como la lectoescritura y las matemáticas (Barrett, 2007; Gerber y Gerrity, 2007; Trinick et al., 2016) o la enseñanza de la religión (Berglund, 2008). En este sentido, Barret (2007) observó que los maestros de música buscaban establecer conexiones interdisciplinarias con otros contenidos curriculares, a veces para cumplir con la política del centro educativo y otras porque creen que la música debería ser más relevante para la vida de los estudiantes y su comprensión social de la misma. Además, encontró que los docentes más jóvenes tenían como objetivo desarrollar el pensamiento crítico, mientras que los más experimentados buscan un conocimiento más integrador que incorporase la realidad fuera de las aulas. Por su parte, B. N. May y Robinson (2016) comprobaron que los maestros consideran la coordinación entre docentes como algo esencial y que entre las dificultades se encuentra la falta de apoyo por parte de administradores y otros docentes. Otras dificultades encontradas son la escasa formación inicial y el insuficiente tiempo (Gerber y Gerrity, 2007).

B. Formación docente

Los maestros coinciden en considerar importante la formación profesional (Carrillo y Vilar, 2012; De Vries, 2015). En concreto, valoran la formación específica en didáctica de la música, la adquisición de estrategias de desarrollo profesional (Davidson y Dwyer, 2014), el trabajo en red con otros profesionales (Bautista y Wong, 2019; Davidson y Dwyer, 2014; Ocaña, 2006; Stanley, 2012), el apoyo de maestros especialistas en el caso de los generalistas (Beauchamp, 1997) y la adquisición de estrategias y contenidos que puedan ser aplicados directamente en el aula (Bautista y Wong, 2019). Igualmente, otorgan importancia a la formación en desarrollo curricular (Conway et al., 2014; Draves, 2017), atención a la diversidad de estudiantes (Conway et al., 2014; Doyle, 2012; Gfeller et al., 1990; McCord y Watts, 2010; M. W. Wong y Chik, 2015, 2016), creación de rúbricas y fomento de la creatividad (Draves, 2017). Además, encuentran el diario personal como una herramienta formativa útil (Conway et al., 2012) y prefieren actividades de formación permanente en períodos largos de tiempo y con sesiones intensivas (Bautista y Wong, 2019).

No obstante, algunos maestros reconocen que el desarrollo profesional requiere un incremento notable de tiempo y esfuerzo (Conway et al., 2014), y muchos creen que no tienen la suficiente formación para desarrollar su labor docente. En concreto, se identifican carencias en la gestión del grupo-clase (Legette, 2013), en la capacidad para estimular al alumnado (Carrillo y Vilar, 2012), en experiencias prácticas (Webb, 2016), en una mayor reflexión sobre la diversidad de contextos educativos (Legette, 2013), y en adecuadas destrezas y conocimientos musicales (Maguraushe, 2015). Por otra parte, algunos docentes utilizan un concepto de desarrollo profesional diferente al construido por la literatura científica. En este sentido, centran su importancia en su propio desarrollo en lugar de en relativo al aprendizaje de los estudiantes (J. Wong y Bautista, 2018).

Algunos estudios de corte cualitativo han abordado el desarrollo profesional a lo largo de la vida de un docente (Eros, 2013). Así, Ocaña (2006) identifica tres ámbitos formativos: la formación no profesional, la formación profesional inicial y la permanente. Concluye que el paso por la escuela supone una influencia determinante en la configuración del modelo docente como

maestro generalista, pero la deficiente o nula educación musical recibida durante la infancia impide tener un referente musical aprendido a partir del cual construir la propia práctica profesional especializada. En cuanto a la formación profesional inicial, esta tiene un gran impacto en la docencia posterior, especialmente en lo relativo al período de prácticas. Finalmente, atribuye una gran importancia a la formación permanente, ya que todos los aspectos que integran los modelos docentes específicos de educación musical se adquieren fundamentalmente durante esta etapa.

Un grupo significativo de estudios trata la cuestión de los procesos de mentorización, los cuales se perciben como positivos tanto en la formación inicial como al inicio de la carrera profesional (Pellegrino, 2015; A. M. Reynolds et al., 2005). Entre los beneficios señalados, destacan la existencia de un espacio de reflexión en el que se conocen las problemáticas específicas de la profesión (Blair, 2008), el aprendizaje bidireccional entre mentores y mentorizados (C. M. Palmer, 2018; Pellegrino, 2015; A. M. Reynolds et al., 2005), la mayor motivación de los alumnos frente a una figura docente nueva en el aula (A. M. Reynolds et al., 2005) y la posibilidad de ayudar a la siguiente generación de maestros (C. M. Palmer, 2018). Por lo que respecta a la relación entre los mentores y los estudiantes en prácticas, se han identificado 3 niveles: estudiante-profesor, equipo de enseñanza y asociación colaborativa. Se ha comprobado que cuanto más colaborativa es la relación más satisfactoria es la experiencia (Draves, 2008). En cuanto a las estrategias de mentorización, estas incluyen modelado, facilitación de oportunidades de aprendizaje y actividades de reflexión (C. M. Palmer, 2018). Finalmente, el uso de las TIC se percibe como una mejora en algunas de las dificultades que suponen las relaciones cara a cara (Reese, 2016).

C. Identidad

De manera general, los maestros de música valoran positivamente el reconocimiento de la multiculturalidad y la utilización de la diversidad musical (Cain, 2015b; Costes-Onishi y Lum, 2015; Doyle, 2012; K. Y. Wong et al., 2016), la cual puede ser empleada para promover un mejor entendimiento entre las personas (K. Y. Wong et al., 2016). Sin embargo, se han encontrado diferentes dificultades a la hora de utilizar este enfoque: falta de formación y de recursos materiales y económicos (Doyle, 2012, 2014; K. Y. Wong et al., 2016), una sobrecarga en la programación y una incompatibilidad con el currículum formalista y eurocéntrico establecido (Costes-Onishi y Lum, 2015; Doyle, 2012). En cuanto a los recursos, algunos maestros señalan la utilización del artista invitado como el mejor método para enseñar músicas del mundo de una forma auténtica (Nethsinghe, 2012). Por su parte, Doyle (2012, 2014) halló que la coincidencia socioeconómica y étnica entre el maestro y los alumnos favorecía actitudes y expectativas positivas de los primeros hacia los segundos.

Por lo que respecta al género, dos trabajos abordaron la masculinidad en la educación musical en primaria. Por un lado, algunos maestros consideran que su condición de hombre causa algunos problemas de discriminación, aunque se sienten contentos con su trabajo (Lesser, 2017). Por el otro, un estudio abordó el tema desde el punto de vista de la experiencia laboral, concluyendo que los maestros noveles están preocupados por aclimatarse al puesto de trabajo, pero después

de unos años se centran más en su impacto en los estudiantes y son más conscientes del efecto de su género en la escuela, especialmente como modelo de los chicos, siendo este nivel de conciencia mayor conforme aumenta la experiencia (Robison, 2017). El mismo trabajo señaló algunas circunstancias específicamente masculinas, como el hecho de ser una minoría en el puesto de trabajo o tener que utilizar el falsete a la hora de cantar en el aula.

Por otra parte, una investigación abordó la presencia de la mujer en la figura de dirección de banda. En ella, se encontró que los docentes creen que está aumentando poco a poco, aunque opinan que puede conllevar algunas dificultades como la lucha por trabajar en equipo con aquellos que están en el poder, encajar en actividades de desarrollo profesional o ganarse el respeto de los estudiantes y compañeros (Fischer-Croneis, 2016). Siguiendo en esta línea, Roulston y Misawa (2011) estudiaron el concepto de género que tienen los maestros de música, hallando una gran variabilidad, mientras que los roles del maestro y la maestra fueron descritos de forma diferenciada y se encontraron referencias a estrategias de enseñanza que refuerza los estereotipos de género. Por último, una investigación llevada a cabo por Silveira y Goff (2016) concluyó que las actitudes de los docentes frente a los estudiantes transgénero son positivas, especialmente entre las mujeres y las personas identificadas como liberales.

En cuanto a la identidad de los docentes, un estudio concluyó que los maestros de música se identifican principalmente como músicos, lo que afecta a sus pedagogías (Ballantyne y Grootenboer, 2012), mientras que otro encontró que estos tienen buen autoconcepto en relación con sus habilidades de enseñanza y cualidades de liderazgo, aunque es menos positivo cuando se trata de comunicar sus objetivos, expectativas y visiones con maestros de otras áreas, administradores y familias (Ciorba y Mclay, 2010). Por su parte, Vitale (2015) estudió a un grupo de maestros que compaginaban su labor docente con la de músico profesional y observaron que este hecho implica admiración por parte de los estudiantes, compañeros y familias, lo que refuerza positivamente sus actitudes y perspectivas hacia la pedagogía y el aprendizaje de sus alumnos, aunque existen algunos problemas como la doble identidad o la carga de trabajo. En este sentido, Atkinson halló que profesores universitario de educación musical creen que los maestros de música deberían sentirse músicos, para lo cual sería útil que participaran en actividades y agrupaciones musicales (Atkinson, 2018). Finalmente, los maestros que se sienten emprendedores facilitan la colaboración entre sus estudiantes y músicos invitados, utilizan nuevos enfoques para trabajar la improvisación y la composición, y desarrollan innovación curricular (Hanson, 2017).

D. Educación inclusiva

Los maestros tienen actitudes positivas frente a la inclusión educativa (L. P. Scott et al., 2007; M. W. Wong y Chik, 2015) pero consideran que les falta formación (Gfeller et al., 1990; McCord y Watts, 2010; M. W. Wong y Chik, 2015, 2016), así como apoyo de la administración (M. W. Wong y Chik, 2015) y de profesionales especializados (Frisque et al., 1994). Respecto a este último punto, la figura del musicoterapeuta se percibe como complementaria y necesaria para orientar al maestro de música (J. C. Smith, 2018). Las carencias señaladas podrían constituir algunos de los principales factores que influyen en el hecho de que los maestros de música pro-

gramen poco desde el punto de vista de la inclusión (McCord y Watts, 2010). No obstante, un estudio reveló que los maestros creen que la educación inclusiva en música es mejor que hace 20 años, estando los estudiantes generalmente integrados, con sus necesidades musicales cubiertas y sin interferir en los procesos de aprendizaje del resto de compañeros (Vanweelden y Whipple, 2014).

Por otra parte, los estudiantes con ciertos tipos de dificultades son más difíciles de integrar en la clase de música (Gfeller et al., 1990). Así, aquellos con trastornos emocionales y de conducta son percibidos con mayores dificultades de integración, mientras que aquellos con algún tipo de discapacidad física son los que más facilidades presentan (Frisque et al., 1994; Sideris y Chandler, 1996). Sin embargo, no parece haber consenso en cuanto a los objetivos educativos (Gfeller et al., 1990). En uno de los estudios realizados, se halló que entre los objetivos que se marcan, se encuentran la participación del estudiante y la gestión del grupo (Frisque et al., 1994). Finalmente, algunos trabajos han abordado el efecto de determinadas experiencias sobre la educación inclusiva. Por un lado, tras poner en práctica un proyecto de música comunitaria aumentó el sentimiento de comunidad en la clase y entre los grupos de educación especial (Ansio et al., 2017). Por otra parte, una experiencia formativa logró producir cambios en áreas relacionadas con la transparencia, el conocimiento de los derechos de los estudiantes y las obligaciones de los maestros, y la modificación de estrategias de aprendizaje y su entorno (Hammel y Gerrity, 2012).

E. Situación de la asignatura

De manera generalizada, los maestros señalan una mala situación de la educación musical. Entre las razones que aportan, se encuentran la falta de recursos materiales (Otacioglu, 2008; Sun y Leung, 2014) como, por ejemplo, la ausencia de un aula específica y de un ordenador (López-León et al., 2015), la existencia de instrumentos anticuados y la escasez de equipos adaptados a las nuevas necesidades (N. J. López, 2017). A esto se suma el horario reducido asignado a la asignatura (S. J. Byo, 1999; Ciorba y Seibert, 2012; N. J. López, 2017; Ocaña, 2006; Webb, 2016), la sensación de poca importancia otorgada a la misma por la comunidad educativa y su consiguiente falta de apoyos (N. J. López, 2017; R. D. Shaw, 2018; Webb, 2016), la falta de formación del profesorado y la evaluación conjunta dentro del área de educación artística (N. J. López, 2017), así como los problemas conductuales derivados de ratios altas y una situación de precariedad laboral (Otacioglu, 2008). En concreto, la falta de apoyos se ha comprobado que es una de las principales causas del abandono temprano de la profesión (C. K. Madsen y Hancock, 2002). También señalan un descontento con algunas prácticas habituales como la limitada presencia de la expresión corporal, las nuevas tecnologías y la utilización de instrumentos, la desconexión entre las prácticas musicales del entorno y los materiales sonoros presentados en el aula, una mala utilización de la evaluación y poca profundidad en el conocimiento de metodologías específicas de educación musical (López-León et al., 2015).

Diversos estudios han abordado la relación entre el estrés en los docentes y la situación de la educación musical. Por un lado, una investigación halló como factores desencadenantes los cambios

en las políticas educativas, el hecho de ser observado por un compañero, estudiante en prácticas, tutor de la universidad, inspector o familias, la abundancia de contenidos, las exigencias de la educación inclusiva, o el exceso de burocracia (M. W. Wong et al., 2018). Por otra parte, R. D. Shaw (2016) encontró estrés por los cambios en la evaluación de los maestros, la inestabilidad de los docentes, la necesidad de los centros de mejorar en los *rankings*, el aumento en la carga de trabajo y una atmósfera de estrés generalizada.

F. Maestros generalistas

Los maestros generalistas suelen sentirse inseguros y con falta de confianza a la hora de enseñar música (Alter et al., 2009a, 2009b; Garvis y Pendergast, 2012; Holden y Button, 2006; Stunell, 2003). Algunos atribuyen esta inseguridad a la falta de formación (Alter et al., 2009a; Garvis y Pendergast, 2012; Holden y Button, 2006) y al autoconcepto que tienen de sus capacidades musicales (Alter et al., 2009a). En este sentido, se ha visto que hay una relación entre las destrezas de los maestros, sus conocimientos y su confianza para enseñar cada una de las áreas artísticas, y que todo ello está relacionado con sus experiencias previas. De esta manera, las experiencias positivas generan aprendizajes relevantes, lo que mejora el autoconcepto y este a su vez aumenta la autoestima, sintiéndose más capaces a la hora de enseñar música (Alter et al., 2009b, 2009a).

Por otra parte, la falta de confianza parece especialmente relevante a la hora de cantar y enseñar teoría musical y notación (Holden y Button, 2006; Picerno, 1970). Esto hace que muchos de ellos manifiesten la necesidad de apoyo del maestro especialista (S. J. Byo, 1999; Holden y Button, 2006). Entre las actividades que se sienten más preparados para desarrollar se encuentran la utilización de la música para complementar otras áreas curriculares, el fomento de experiencias creativas, la selección de canciones apropiadas, el desarrollo de actividades de movimiento (Saunders y Baker, 1991), o el trabajo del ritmo y la audición (Holden y Button, 2006).

G. Otros

Dentro de la categoría *otros* se han ubicado los trabajos que no encajaban dentro de las otras categorías establecidas. Así, se han llevado a cabo estudios sobre el perfil ideal del maestro de música (S. N. Kelly, 2010), el ritmo de las clases (Duke et al., 1998), el juicio de prácticas educativas específicas (K. Madsen y Cassidy, 2005), la afinación de los instrumentos de cuerda (Hopkins, 2013), las diferencias entre maestros titulares y no titulares (Johanson, 2008), la utilización del piano (V. A. Baker, 2015), o la figura del coordinador de música (Button y Potter, 2006).

De la misma manera, se han abordado cuestiones como la coordinación entre las etapas de primaria y secundaria (Chandler y Mizener, 2011; N. A. Marshall y Hargreaves, 2008), la relación entre el registro vocal y la edad (Fisher y Scott, 2014), las razones de haber elegido ser maestro de música en primaria (Eros, 2018; M. Robinson, 2010; Shouldice, 2017), la utilización del artista invitado (Leung, 2012), el uso de la *steel-drum band* en la escuela (Haskett, 2016), los objetivos educativos (Abril y Gault, 2005), y los beneficios cognitivos de la música (Vitale, 2011).

3.3.2. SÍNTESIS

Las creencias de los docentes constituyen un lugar de especial interés para la investigación educativa en tanto que influyen en las prácticas que se implementan en las aulas escolares y, por tanto, en los aprendizajes de los estudiantes. A pesar de su complejidad, pueden definirse como construcciones mentales relativamente estables que representan la subjetividad de una persona, y combinan un componente cognitivo con otro afectivo. A nivel metodológico, su estudio se ha realizado desde múltiples perspectivas, tanto cuantitativas como cualitativas, y se han abordado diversas cuestiones como el sistema de evaluación, la diversidad cultural, la motivación o las estrategias didácticas.

Los trabajos sobre las creencias de los maestros de música de la etapa de educación primaria han experimentado un importante aumento en las últimas tres décadas. Su relevancia a la hora de desarrollar e implementar políticas específicas ha hecho que se sitúen en el punto de mira de los intentos de reforma educativa. Como se ha visto, la mayoría de los trabajos pueden agruparse bajo siete categorías: la didáctica de la música, la formación, la identidad, la educación inclusiva, la situación de la asignatura, las dificultades que encuentran los maestros generalistas a la hora de enseñar música, y otras temáticas.

Respecto a la primera, se ha encontrado una preferencia por enfoques activos y centrados en el estudiante, y su combinación con otras aproximaciones de tipo crítico que cuestionan el repertorio occidental académico de tradición europea y proponen uno plural y basado en la oralidad. También se han abordado las opiniones sobre la evaluación, la interdisciplinariedad, el uso de las TIC y de la composición. Todas ellas han sido valoradas positivamente, aunque se han señalado algunas dificultades de aplicación como la falta de tiempo, recursos o preparación de los docentes.

En cuanto a la formación, los maestros la consideran muy importante, aunque reconocen que requiere una sobrecarga de trabajo. La mayoría admite no sentirse formado y algunos sostienen haber recibido una mala preparación inicial. Frente a esto, señalan una serie de ámbitos en los que les gustaría formarse como el trabajo en red o la atención a la diversidad, entre otros. Por otra parte, en relación con la identidad, los maestros son receptivos al reconocimiento de la diversidad cultural. No obstante, vuelven a denunciar la falta de tiempo, recursos y formación como principales dificultades para su aplicación en el aula. También se han realizado estudios sobre la situación del hombre como colectivo minoritario dentro de las escuelas, así como de la mujer en determinados puestos laborales como la dirección de bandas.

La educación inclusiva es otro de los temas recurrentes dentro de las investigaciones sobre las creencias de los docentes. Los maestros, de forma generalizada, tienen actitudes positivas hacia ella y creen que ha mejorado notablemente en los últimos años. Aun así, apuntan una falta de apoyo por parte de la administración y de profesionales especializados, así como de formación permanente. Finalmente, por lo que respecta a las dificultades que encuentran los maestros generalistas que enseñan música en primaria, se ha apuntado su inseguridad y falta de confianza a la hora de impartir contenidos que no dominan, especialmente en relación al canto, la teoría

musical y la notación. En este sentido, muchos reclaman el apoyo de la figura del maestro especialista.

Todos estos análisis son coherentes con las creencias que tienen los maestros sobre la situación de la educación musical como asignatura escolar. De esta forma, señalan una falta generalizada de recursos adecuados a las necesidades presentes, un horario reducido, poca importancia otorgada a la música por parte del conjunto de la comunidad educativa, ratios elevadas, y una situación de precariedad laboral. Estas circunstancias llevan en numerosos casos al abandono de la profesión y a una situación personal de estrés.

Por tanto, se ha comprobado que los maestros de música de educación primaria se muestran abiertos y valoran positivamente la mayoría de las prácticas educativas que se asocian habitualmente con la innovación y la mejora educativas. Generalmente se manifiestan afines a los enfoques activos y críticos, al desarrollo de la creatividad, al reconocimiento de la multiculturalidad, o a la implementación de una educación inclusiva. No obstante, en la mayoría de los casos señalan las mismas dificultades a la hora de incorporarlos a sus prácticas docentes: falta de recursos materiales y económicos, tiempo reducido, insuficiente formación y escaso apoyo por parte de las administraciones. Por todo ello, se propone el desarrollo de políticas educativas que aborden estas cuestiones, así como de programas formativos que, tanto en la etapa inicial como durante la vida profesional, les doten de herramientas y recursos para enfrentarse con garantías de éxito a los desafíos que presenta la educación musical de nuestro tiempo.

3.4. PREFERENCIAS E IDENTIDADES MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES

Tras un análisis de la legislación educativa, los manuales escolares y las creencias de los docentes, en este último apartado se abordan cuestiones relacionadas con los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria, por ser estos el principal objeto de estudio de esta tesis. Así, se justifica su pertenencia a la etapa de la adolescencia, se desarrolla la construcción de sus identidades musicales y el papel particular que juegan las preferencias en dicho proceso, se presenta un breve desarrollo histórico y conceptual de la música popular urbana (MPU), y se realiza una revisión bibliográfica sistemática de su utilización en las etapas educativas de primaria y secundaria.

3.4.1. LA ADOLESCENCIA TEMPRANA AL FINAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El concepto de adolescencia es una construcción social que adquiere diferentes connotaciones en función de categorías culturales relativas a la raza, el género, la clase social o la nacionalidad (Banati y Lansford, 2018). No obstante, es posible trazar un boceto de mínimos comunes que diversos estudios han identificado reiteradamente. En primer lugar, la Organización Mundial de la Salud (2018) define la adolescencia como una etapa del desarrollo humano marcada por el inicio de la pubertad, que comienza a los 10 años, e implica importantes cambios en los individuos. Varios autores la dividen en adolescencia temprana (10-14), media (15-17) y tardía (18-21), aunque con pequeñas diferencias entre los límites de edad que establece cada uno de

ellos (G. R. Elliott y Feldman, 1995; Goossens, 2006a; Singh y Mukherjee, 2018; Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011). Por tanto, teniendo en cuenta que en el sistema educativo español los estudiantes de 5º y 6º curso de educación primaria comprenden de manera ordinaria las edades entre los 10 y los 12 años (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013), se puede afirmar que estos pertenecen a la fase de la adolescencia temprana, lo que presenta una serie de implicaciones evolutivas que deben tener un reflejo coherente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, los cambios hormonales propios de la pubertad, que comienzan generalmente en torno a los 8 años para las chicas y a los 10 años para los chicos, constituyen la antesala de las transformaciones físicas que marcan el inicio de la adolescencia temprana, aproximadamente un año después de aquellos (Bastiani et al., 2006). Esta transición física, caracterizada principalmente por el desarrollo de los órganos sexuales y un considerable crecimiento corporal, va asociada a un desarrollo psicológico paralelo que se corresponde con el inicio de la fase del pensamiento operacional formal (Piaget y Inhelder, 1981).

Al entrar en la adolescencia, los estudiantes comienzan a aumentar su habilidad para pensar de forma abstracta, hipotética, multidimensional y reflexiva sobre un número creciente de temáticas pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, así como para realizar generalizaciones (Keating, 1990; Lehalle, 2006a; Wigfield et al., 1996, 2006). Del mismo modo, se incrementa su capacidad para pensar crítica y moralmente (Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011), buscando establecer una coherencia entre los valores personales y los sociales (Lehalle, 2006b). También desarrollan una mejor autoconciencia, presentan un mayor nivel de construcción de la propia identidad (Alsaker y Kroger, 2006; Baron et al., 2012; Eccles y Midgley, 1989; Lehalle, 2006a; Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011) y más capacidad para pensar en su futuro (Wigfield et al., 1996, 2006).

Este desarrollo cognitivo incluye tanto la facultad de ponerse en el lugar del otro como la sensibilidad para interpretar los símbolos sociales del entorno, lo que hace que este sea un período especialmente favorable para el aprendizaje sociocultural (Blakemore y Mills, 2014; Choudhury, 2009). De hecho, se incrementa su dimensión social y su necesidad de pertenecer a grupo de iguales (B. B. Brown, 1990; TRegelski, 2004), el cual ejerce una importante influencia en el comportamiento (N. C. Lee et al., 2018), especialmente en cuestiones como la ropa, la música o las actividades que se realizan (Hartup, 1983). Este tipo de relaciones está basado en la búsqueda de convergencias en las características psicológicas, los intereses y los valores de los individuos, así como en la muestra de lealtad (Berndt y Perry, 1990; Savin-Williams y Berndt, 1990). Son de una enorme importancia, ya que el establecimiento de estas relaciones de amistad y la sensación de aceptación social se corresponden con beneficios personales como una mejor autoestima (Parker y Asher, 1987; Scholte y Van Aken, 2006), mientras que el rechazo social se relaciona con bajo estado de ánimo y ansiedad (Sebastian et al., 2010).

Por último, los adolescentes experimentan un mayor egocentrismo (Elkind, 1967, 1985) y un incremento en el deseo de autonomía (Simmons y Blyth, 2017; Zimmer-Gembeck y Collins, 2006), tanto a nivel comportamental, como emocional y moral (Goossens, 2006b). En efecto, a partir de los 10 años comienza a producirse un interés por la cultura adolescente y la autoridad

del adulto empieza a cuestionarse (Regelski, 2004). Igualmente, la entrada en la adolescencia implica un incremento en los problemas conductuales (Lacourse et al., 2002; Véronneau y Dishion, 2010).

En relación con estas características evolutivas, la escuela puede favorecer el desarrollo cognitivo durante la adolescencia mediante la utilización de contenidos significativos y el fomento de destrezas relacionadas con el pensamiento crítico (Keating, 1990) y moral (Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011). Esto puede llevarse a cabo a través de la realización de textos argumentativos o la participación en debates y reflexiones en los que los estudiantes son capaces de utilizar el razonamiento deductivo (Wigfield et al., 2006). En el caso de la educación musical, es posible abordar cuestiones como las relaciones entre la música y diversas cuestiones sociales, filosóficas y morales (Regelski, 2004). Por tanto, se puede afirmar que la utilización de un repertorio musical significativo, vinculado a las identidades y preferencias musicales los estudiantes, y potencialmente apto para la reflexión debido a su conexión con elementos socioculturales de su contemporaneidad, es una propuesta didáctica adecuada para los cursos de 5º y 6º de educación primaria.

3.4.2. IDENTIDAD MUSICAL: CONCEPTO Y DESARROLLO

Desde que el concepto de identidad se hiciera popular como objeto de estudio en la década de 1950 (Gleason, 1983), este se ha convertido en uno de los términos más utilizados por las ciencias sociales y las humanidades en la actualidad, dando lugar a una gran pluralidad de aproximaciones y enfoques (Wetherell, 2010). Aquí se presenta, en primer lugar, una breve aclaración terminológica y un recorrido histórico y disciplinar por las principales conceptualizaciones del término. En segundo lugar, se aborda su articulación en relación con la música y se expone un esquema del desarrollo de la identidad musical desde los primeros años hasta la adolescencia.

3.4.2.1. Aclaración terminológica

En torno al concepto de identidad giran habitualmente otros términos que, debido a su proximidad semántica, son en ocasiones utilizados indistintamente como sinónimos. Los dos más frecuentes son el *yo* y el autoconcepto o autoimagen. Además, en ocasiones han ido acumulando diferentes usos y significados en función de la disciplina que los ha abordado. En primer lugar, el *yo* se remonta a los inicios de la psicología en los que W. James (1909) concebía a un sujeto pensante (*I*) que se pensaba como objeto (*me*). Desde entonces, el *yo* ha evolucionado y se ha utilizado como un sinónimo tanto de la persona global como de su personalidad, como una forma de autoconciencia reflexiva, como el conjunto de percepciones, pensamientos y sentimientos sobre uno mismo, o como el agente que regula el comportamiento de los individuos (Leary y Tangney, 2012). A pesar de su carácter polisémico, parece existir un consenso en torno a una naturaleza dual del *yo* según la cual este es tanto un sistema de acción dinámico motivado cognitivamente y emocionalmente, como un sistema de autoconstrucción interpersonal (Morf y Mischel, 2012).

Los autoconceptos o autoimágenes son menos problemáticos, ya que sencillamente representan la manera en la que nos vemos en determinadas situaciones. Se trata de respuestas a las pregun-

tas sobre quién soy y qué puedo o sé hacer, por lo que son predictores de lo que la gente piensa sobre sí misma (Spychiger, 2017). Estos autoconceptos se integran y cobran sentido dentro de la identidad, combinándose en visiones más globales sobre nosotros mismos (Hargreaves et al., 2002a, 2016; Hargreaves y Lamont, 2017). Finalmente, el concepto de identidad consiste en “definirse a uno mismo en términos de valores, fortalezas, habilidades y objetivos, y en negociar un lugar para ese *yo* en el medio social” (Evans y McPherson, 2017, p. 213). No obstante, este también presenta una cierta ambigüedad, ya que puede ser entendido como un modo no instrumental de la acción social y política que no responde a intereses privados sino a formas de autoentendimiento, como un producto procesual e interactivo de esa misma acción social o política, como un fenómeno colectivo que indica igualdad entre miembros de una determinada categoría, como un aspecto central y profundo de la personalidad, o como un producto de múltiples discursos (Brubaker y Cooper, 2000).

A modo de síntesis, Oyserman et al. (2012) proponen una definición que integra cada uno de los tres conceptos. Por un lado, el *yo* es la sensación que implica la existencia de una capacidad reflexiva según la cual un sujeto piensa, es consciente de ello y se concibe a sí mismo como objeto de pensamiento. Por el otro, los autoconceptos son estructuras cognitivas que incluyen contenidos, actitudes y juicios de valor que dan sentido al mundo y a uno mismo dentro de él. Por último, la identidad es un marco de sentido mayor en el que se integran distintas partes del autoconcepto, tiene una dimensión personal y otra social, y puede ser colectiva

3.4.2.2. Corrientes teóricas en torno al concepto de identidad

La identidad como objeto de estudio de las ciencias sociales contemporáneas puede rastrearse hasta las formulaciones realizadas por Williams James y George Herbert Mead entre finales del siglo XIX y principios del XX (Hammack, 2015; Hargreaves et al., 2002a). Ambos coinciden en definirla como un proceso de percepción de unidad y coherencia, de continuidades y semejanzas sobre nuestra propia persona que presenta una cierta independencia con respecto al paso del tiempo y al cambio de contexto (W. James, 1909; Mead, 1934). Sin embargo, aquellas características que diferencian a ambos autores se han convertido en una suerte de piedras fundacionales sobre las que se han desarrollado dos tradiciones académicas diferenciadas (Hammack, 2015). Por un lado, James otorga una mayor importancia al papel desempeñado por el mundo privado y el pensamiento interior en su desarrollo, y en su estela se sitúan las teorías de la crisis de identidad de Erikson (1956, 1968), de los estados de identidad de Marcia (1966, 1980) y de los estilos de procesamiento de Berzonsky (1988, 1989, 2005, 2010). Por su parte, Mead concede una mayor centralidad al papel social que juega el mundo público y los significados simbólicos. Sobre él se han desarrollado las teorías del estigma de Goffman (1959, 1963), de los roles identitarios de McCall y Simmons (1978), de la identidad y el interaccionismo simbólico estructural de Stryker (1968, 2007), y de la identidad social de Tajfel y Turner (1974, 1986).

Siguiendo la tradición iniciada por James, Erikson (1968) sostiene que el desarrollo de la identidad es un proceso que el ser humano experimenta a lo largo de toda la vida, pero que cobra un especial protagonismo en forma de crisis durante la etapa de la adolescencia. Según el propio autor, en este período el ser humano trata de establecer puentes entre su identidad infantil y una

adultez anticipada, así como entre su autoconcepto y la percepción que de él tienen los demás (Sneed et al., 2006). El grado de éxito en la superación de esta crisis marcará una personalidad estable o un mantenimiento del estado de lucha por tratar de encontrar un lugar en el mundo.

En esta línea, Marcia (1966, 1980) identifica cuatro estados en el desarrollo de la identidad que se definen por los valores que toman las dimensiones de *exploración* y *compromiso* (Dys et al., 2017). Así, aquellos que han explorado diferentes posibilidades y finalmente se han comprometido con una identidad tienen un *estado de logro*. Estos presentan una mayor madurez, pensamiento equilibrado, capacidad de toma de decisiones y fuertes relaciones sociales. Por otra parte, aquellos con un alto nivel de exploración, pero sin un compromiso efectivo se encuentran en un *estado de moratoria*, y presentan estrés e incertidumbre. En el caso de mostrar un compromiso identitario sin haber explorado distintas posibilidades, un individuo se encuentra en un *estado de cerrazón*. Las personas en esta situación están relacionadas con la resistencia al cambio y la impermeabilidad hacia las nuevas ideas. Finalmente, aquellos con bajos niveles de exploración y compromiso se sitúan en un *estado difuso*, caracterizado por la apatía, el desinterés y la incapacidad de acción. Este modelo ha dado lugar a numerosos estudios de carácter empírico en torno al concepto del desarrollo de la identidad en la adolescencia (Luyckx y Schwartz, 2008; Meeus, 2011).

Por su parte, Berzonsky (1988, 1989, 2005, 2010) añade al modelo de Marcia diferencias en el proceso por el cual los individuos toman decisiones personales y resuelven problemas. En esta dirección, distingue tres estilos de procesamiento. Por un lado, un estilo *informacional* vinculado a los estados de *logro* y *moratoria* que se caracteriza por un proceso de toma de decisiones más elaborado y activo, así como una mayor autoestima y la apertura hacia nuevas experiencias. Un segundo estilo es el *normativo*, que se corresponde con el estado de *cerrazón* y se caracteriza por el conformismo frente a las normas y prescripciones emitidas por personas con especial relevancia. Finalmente, un estilo *difuso*, relativo al estado con el mismo nombre, que implica una tendencia a postergar la toma de decisiones frente a los conflictos identitarios.

Por otra parte, dentro de la tradición interaccionista iniciada por Mead, Goffman (1959, 1963) diferencia entre la *identidad personal* y la *identidad social*. La primera la define como la diferenciación de uno mismo con respecto a los demás y la convergencia de los “hechos sociales de una única historia continua” (1963, p. 73). En cuanto a la segunda, esta queda determinada por las categorizaciones y atributos que un contexto determinado dispone como posibilidades de inferencia sobre las características del otro en una interacción social. En la medida en que estas categorizaciones condicionan las posibilidades sociales de los individuos, estos realizan una autorepresentación biográfica para proyectar una imagen pública determinada. De un modo similar, McCall y Simmons (1978) definen los roles identitarios como las construcciones que hacen los individuos de sí mismos para poder ocupar una determinada posición social.

En la misma línea, Stryker (1968, 2007) acuña el concepto de interaccionismo simbólico estructural para resaltar la fuerza que tienen las estructuras sociales dentro de la mutua conformación entre individuo y sociedad. De este concepto deriva su teoría de la identidad, que explica las elecciones que las personas hacen en situaciones en las que pueden elegir adoptar diferentes roles. Finalmente, Tajfel y Turner (1974, 1986) definen la identidad social como aquellos aspectos

de la autoimagen de un individuo que derivan de las categorías sociales, vinculadas a grupos, a las que cree pertenecer. Asumen que las personas desean tener una buena identidad, que dichas categorías sociales reciben valores positivos o negativos de los grupos de pertenencia, y que dichos grupos se evalúan en comparación con aquellos a los que no se pertenece. A partir de esto, infieren que para tener una positiva identidad social, los individuos deben percibir a sus grupos como positivamente diferenciados de los otros. En caso de no ser así, tratarán de cambiar de grupo o hacer que este tenga un mayor grado de diferenciación positiva con el resto.

Dentro de estas dos grandes tradiciones, los investigadores han abordado el concepto de identidad como una característica del sujeto a partir de categorías más o menos estables y autónomas como *raza, clase social, género, religión, nacionalidad, sexualidad o discapacidad*. Sin embargo, a partir de la década de 1980, estos enfoques entraron en crisis como consecuencia de los desarrollos teóricos del posestructuralismo, el posmodernismo, la deconstrucción, los estudios sobre performatividad y la teoría *queer*, así como el giro discursivo, las teorías postcolonialistas y el relativismo cultural (Wetherell, 2010).

Por un lado, la identidad dejó de considerarse como una esencia del sujeto situada en la esfera privada de la cognición, la emoción y la experiencia, para empezar a entenderse como un discurso en construcción situado en la esfera pública de las interacciones y otros sistemas semióticos de generación de significado (Benwell y Stokoe, 2010). El referente principal de este giro discursivo es Foucault (1976, 1978), según el cual la identidad se inscribe en los discursos dominantes y en las prácticas sociales e institucionales, de forma que el sujeto se encuentra estructurado por estos y perpetúa las relaciones de poder existentes. Una extensión de esta aproximación es la teoría de la performatividad (J. Butler, 2001; Chinn, 2010), que sostiene que la identidad se materializa en las acciones y decisiones de los individuos, las cuales no necesariamente tienen que estar vinculadas a una abstracción discursiva. Otras teorías en la línea del giro discursivo son los análisis críticos del discurso (Reisigl, 2013), la teoría posicionada (Harré, 2012), los enfoques narrativos (Schechtman, 2011) y la psicología discursiva crítica (Potter y Wetherell, 1987).

Por el otro, los trabajos realizados en el marco de la globalización, los movimientos migratorios y las redes sociales, introdujeron una nueva perspectiva que sostenía que la identidad era algo más fluido, rico y diverso de lo que se había pensado previamente (Wetherell, 2010). Dentro de este nuevo enfoque se desarrolló la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 2016), según la cual los individuos están simultáneamente posicionados en diversas categorías (e.g., *raza, clase social, género, religión, nacionalidad*, etc.) por lo que no es posible comprender la identidad analizando solo una de ellas, sino que estas deben entenderse en el contexto de sus relaciones con las demás (Chinn, 2010).

3.4.2.3. Concepto de identidad musical

Como se ha visto, la identidad es un concepto complejo que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y análisis, resistiéndose a una definición monolítica y ampliamente aceptada. Sin embargo, en el caso específico de la identidad musical, Green (2011, p. 1) formula una definición integradora en la que incluye la diversidad de experiencias que la constituyen:

Musical identities are forged from a combination of personal, individual musical experiences on one hand, and membership in various social groups—from the family to the nation-state and beyond—on the other hand. They encompass musical tastes, values, practices (including reception activities such as listening or dancing), skills, and knowledge; and they are wrapped up with how, where, when, and why those tastes, values, practices, skills, and knowledge were acquired or transmitted. By “acquired” I am referring to any kind of learning, whether it arises naturally from mere interaction with the physical world, or from enculturation by the family, friendship group, or mass media, or whether it results from conscious application and study, or from “being taught.” By “transmitted” I am referring broadly to any kind of teaching, whether it is formal and intentional or not, which involves the transmission of tastes, values, practices, skills, or knowledge from one person to another.

Por otra parte, Hargreaves et al. (2002a, 2017) y MacDonald et al. (2009) realizan una interesante diferenciación conceptual dentro de las identidades musicales: las identidades en la música (IEM) y la música en las identidades (MEI). Las primeras están formadas por roles social y culturalmente establecidos dentro de la música y en ellas se encuentran categorías genéricas relacionadas con las actividades musicales, así como categorías más específicas vinculadas a instrumentos o géneros musicales. Por ejemplo, los roles de músico, compositor, intérprete, docente, crítico o consumidor/público/fan son ejemplos de identidades genéricas en la música, mientras que conceptos como viento madera, cuerda frotada o percusión son ejemplos de identidades específicas vinculadas a instrumentos. Asimismo, etiquetas como *pop*, *rock*, *jazz* o *música clásica* están relacionadas con los géneros musicales. Tanto las categorías genéricas como las específicas intersectan en cada individuo, quien puede adoptar una combinación de las mismas. Estas categorías, que gozan de un carácter universal, son reforzadas por instituciones como escuelas y conservatorios (Hargreaves et al., 2017). Por otra parte, el segundo grupo está constituido por las formas en que la música desarrolla diferentes aspectos de nuestra identidad general, como pueden ser las identidades vinculadas con el género, la edad, las nacionalidades, la discapacidad o la propia personalidad.

Tanto la aproximación de Green (2011, p. 1) como la diferenciación de Hargreaves et al. (2002a, 2017; MacDonald et al., 2009) pueden ser integradas en un mismo esquema conceptual que operativiza el uso de la identidad musical como objeto de estudio y categoría de análisis (figura 22). En él, las IEM y las MEI quedan configuradas por la relación que se produce entre las dimensiones del yo, los contenidos identitarios y los contextos de producción de los mismos.

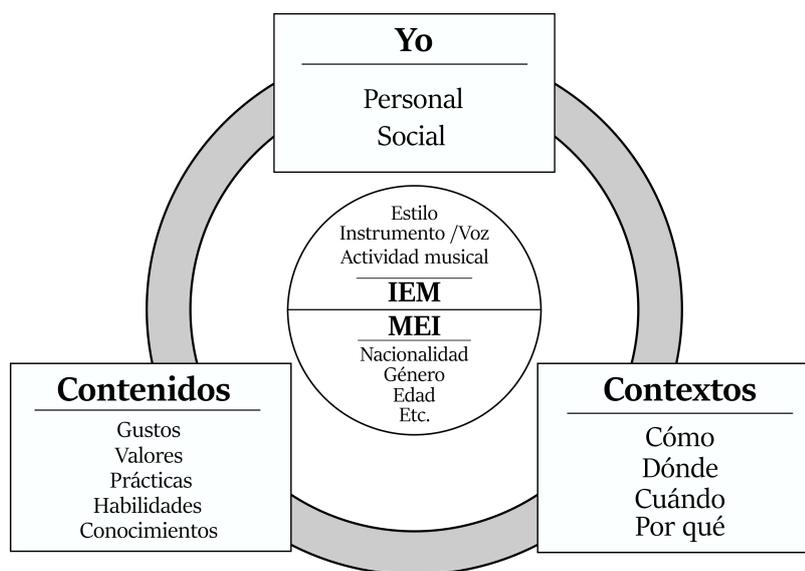


Figura 22. Concepto de identidad musical (elaboración propia)

3.4.2.4. Desarrollo de la identidad musical hasta la adolescencia

En tanto que proceso de subjetivación de la experiencia del individuo, la identidad no es un elemento estable a lo largo de la vida, sino que su desarrollo está íntimamente ligado al de la propia persona. En este sentido, apoyándose en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), Lamont (2002, 2017) propone un esquema del desarrollo de la identidad que transita desde una mayor predominancia de la dimensión personal hacia un mayor protagonismo del componente social. Así, sostiene que el desarrollo de la identidad en los primeros años se caracteriza por la dimensión física y observable, es inestable en el tiempo y suele ser global y poco precisa. Más adelante, presenta una mayor continuidad temporal y es específica de cada habilidad. Entre los 6 y los 13 años, como consecuencia de la comparación con el grupo de iguales, la predominancia de lo físico disminuye en favor de lo psicológico y lo social, siendo estos factores claves durante la adolescencia. Aplicando esto al terreno musical, la autora señala que las identidades iniciales se construyen inicialmente a través de experiencias externas observables que cobran especial fuerza en el seno de un grupo social. Durante la etapa aproximada entre 6 y 12 años, la influencia del grupo de iguales representa el agente de mayor peso, mientras que en la adolescencia las identidades musicales están relacionadas con las emociones y las actitudes. Además, en todas las etapas, los contextos de desarrollo ejercen una marcada influencia.

Profundizando un poco más en cada una de ellas, durante los primeros años de vida, la identidad musical se desarrolla a través de las interacciones con los cuidadores en forma de juegos, historias y canciones (Hargreaves et al., 2017). En esta fase, Trevarthen (2002) sostiene que la música juega un importante rol en la construcción de la memoria y el desarrollo de la identidad como consecuencia de su carga emocional. Así, a los pocos meses, un bebé puede hacer música

y se puede observar en él una preferencia hacia determinados patrones que toma del entorno y que, por tanto, suponen una primera identidad social como miembro de un grupo (Trevarthen y Malloch, 2017).

Durante la infancia, los individuos desarrollan su identidad musical participando en la música de su marco cultural y relacionándola con su propio bagaje (Hargreaves et al., 2017). La escuela juega un importante papel en el desarrollo de las identidades musicales. Por un lado, los escolares aprenden los valores y habilidades que constituyen la multifacética identidad de una persona vinculada a la música: tocar un instrumento y/o cantar, actuar frente a otros, enseñar música, leer notación musical, dirigir una agrupación, hablar sobre la propia música y respetar la diversidad de gustos (Lamont, 2017). Sin embargo, algunas investigaciones de finales de la década de 1990 demostraron que solo un 7% de los estudiantes de secundaria elegían la asignatura optativa de música (Bray, 2000), y que quienes lo hacían solían ser estudiantes que recibían formación musical extraescolar. Esto sugiere que la escuela primaria implementa un sistema vinculado con la música profesional y no tanto con la música desde una perspectiva inclusiva, lo que influye de manera negativa en las identidades que los estudiantes construyen de sí mismos, quienes rechazan la asignatura (Lamont, 2002). Esta idea se refuerza con algunos trabajos que señalan la escasa demanda que recibe la asignatura de educación musical en la etapa de secundaria (Harland et al., 2000; Ross, 1995).

Lamont (1998, 2002) ha estudiado también la influencia de determinados factores en el desarrollo de la identidad musical durante la infancia. Así, concluye que es más positiva en los individuos de menor edad, en aquellos que provienen de familias con vinculación musical, en los que asisten a escuelas con metodologías inclusivas y en las chicas. Por el contrario, una identidad musical negativa se asocia con un bajo nivel socioeconómico, con metodologías elitistas o profesionalizantes, con la no participación en actividades extraescolares de música en contextos en los que esta actividad es frecuente, con la etapa de secundaria y con el género masculino.

En la etapa de la adolescencia, escuchar música es una de las actividades favoritas de los jóvenes (J. D. Brown y Bobkowski, 2011; Fitzgerald et al., 1995) y esta contribuye determinantemente al desarrollo de su identidad (J. Arnett, 1995; Evans y McPherson, 2017; Hargreaves et al., 2012; G. McPherson et al., 2012; Miranda, 2013; S. M. Shaw et al., 1995; Thomas, 2016). En esta fase de la vida, las experiencias que tienen lugar fuera de las instituciones escolares son las que ejercen una mayor influencia en su conformación (A. C. North et al., 2000). El atractivo de la música para los adolescentes, particularmente la MPU, parece estar relacionado con determinadas necesidades evolutivas (Tarrant et al., 2002). Por ejemplo, las letras de las canciones pueden servir como apoyo en la construcción de sus identidades sexuales y sus roles de género, en la comprensión de la transición entre la infancia y la vida adulta o en la identificación con distintas formas de rebelión (Larson y Kubey, 1983). De hecho, este repertorio es especialmente importante en la construcción de sus identidades y es el medio a través del cual se sitúan a favor o en contra de los discursos que les rodean (Westerlund et al., 2017).

Así, Künzler (2011) estudia cómo el *rap* sirve para que los jóvenes sudafricanos que crecieron en el final del *apartheid* desarrollen una identidad urbana y moderna a la vez global y local. Del mismo modo, Kelly et al. (2005) apuntan que estilos como el *rock* alternativo, el *punk* o el *metal*

contribuyen en la construcción de la identidad de chicas *skaters* y feministas en Vancouver. No obstante, cada persona puede elaborar o reforzar identidades opuestas a partir de los mismos contenidos, tal y como apuntan McKinlay y McVittie (2017). Por otra parte, algunos estudios relacionan el consumo de determinada música con la realización de ciertas actividades y el desarrollo de algunos tipos de actitudes. Así, Pardun et al. (2005) establecen una relación entre el consumo de música y la cantidad de actividad sexual, mientras que Ward et al. (2005) sostienen que aquellos individuos que consumen videoclips en mayor cantidad presentan unas actitudes más tradicionales en relación con los roles de género y las relaciones sexuales.

Las funciones de identidad que cumple la música para los adolescentes son tanto personales como sociales (Tarrant et al., 2002). Por un lado, estos la utilizan para regular su estado de ánimo (Behne, 1997; A. C. North et al., 2000; Roe, 1985; Saarikallio y Erkkilä, 2007), enfrentarse o sobrellevar situaciones difíciles (Kurdek, 1987) o compensar un bajo autoconcepto de su apariencia física (Kistler et al., 2010). Además, la escucha privada es un espacio en el que las imágenes y las emociones de la música ayuda explorar identidades alternativas (Larson, 1995). Por el otro, tanto el grupo de iguales (Johnstone y Katz, 1957) como la deseabilidad normativa dentro de los diferentes estilos (A. C. North y Hargreaves, 1999) parecen condicionar las preferencias de los adolescentes, quienes utilizan la música para proyectar una imagen sobre los demás y satisfacer las expectativas que puedan tener sobre ellos mismos (A. C. North et al., 2000; Tarrant y North, 2000). Así, la música ejerce la función de definir las características de un grupo de pertenencia y sus diferencias con el resto (Hargreaves et al., 2017). En este sentido, Finnäs (1989a) sostiene que los adolescentes expresan diferentes gustos musicales en público y en privado con el objetivo de adecuarse a las características de sus grupos de iguales. Del mismo modo, Brown y O'leary (1971) sugieren que la MPU puede servir a los que no destacan académicamente para tener una buena aceptación en dichos grupos.

3.4.3. PREFERENCIAS MUSICALES

El conocimiento de las preferencias musicales de los individuos, entendidas como un constructo operacional que representa el gusto específico demostrado por los sujetos (Leblanc, 1984), puede ser útil en la selección del repertorio que debe formar parte del currículo escolar (M. Williams, 2017). El estudio de las mismas ha sido abordado en términos explicativos y predictivos, tanto sobre los factores que condicionan su desarrollo, como en torno a los estilos de vida y rasgos identitarios que llevan asociados. Aquí se presentan las principales teorías y modelos, los estudios que han abordado las preferencias musicales desde un punto de vista evolutivo y su relación con las identidades.

3.4.3.1. Teorías y modelos

Una extensa revisión bibliográfica sobre los factores que influyen en las preferencias musicales es la realizada por Finnäs (1989b), quien agrupa a estos en cuatro categorías. En primer lugar, un conjunto de características específicamente musicales, como el tempo, el ritmo, la altura, la complejidad o el contenido emocional. Respecto a estas, sostiene que un mayor grado de

preferencia está relacionado con tempos rápidos y variaciones rítmicas, melodías coherentes, ausencia de disonancias pronunciadas y un grado moderado de complejidad. En segundo lugar, el grado de familiaridad, de forma que el gusto por una pieza complicada puede aumentar con una escucha repetida, mientras que el exceso de repeticiones de una muy conocida o excesivamente simple puede hacer que se reduzca. En tercer lugar, el efecto de estrategias intramusicales e intrapersonales. Aquí, las primeras se muestran especialmente efectivas si van vinculadas a medidas motivadoras, mientras que sobre las segundas no hay suficiente evidencia como para realizar inferencias. Finalmente, el efecto de la influencia social, según la cual las preferencias de los jóvenes y adolescentes tienden a ajustarse a las de los líderes del grupo de referencia.

Por otra parte, una de las líneas de investigación con mayor producción científica es la constituida por los estudios experimentales sobre estética (Hargreaves et al., 2006), dentro de los que coexisten desde la década de 1980 dos teorías principales. Por un lado, una basada en el nivel de excitación que produce un determinado estímulo sobre el sistema nervioso autónomo. Esta se fundamenta en un modelo de variables desarrollado por Berlyne (1971), y sostiene que existe una relación en forma de U invertida entre las preferencias musicales y el grado de familiaridad y complejidad de las piezas (Hargreaves, 1986; Hargreaves et al., 2006). De esta forma, un alto grado de preferencia está relacionado con un nivel medio de ambas variables, mientras que si estas presentan niveles bajos o elevados, el grado de aquella disminuye. Numerosos estudios basados en esta teoría atestiguan su actual validez (Chmiel y Schubert, 2017).

La otra teoría tiene una base cognitiva y mantiene que el nivel de preferencia aumenta en la medida en que el estímulo se aproxima prototípicamente a la categoría a la que pertenece (Martindale y Moore, 1988). Es decir, el juicio auditivo se ve condicionado por el potencial encaje de una pieza dentro de un conjunto de características previamente aceptadas como preferentes. A pesar de la rivalidad que han mantenido ambas en la literatura científica y las críticas recibidas (Boselie, 1991; Hekkert y Snelders, 1995; A. C. North y Hargreaves, 2000), es posible establecer puentes entre ellas y reconocer la validez de ambas. Por ejemplo, un alto grado de novedad en una pieza puede estar relacionado con una cierta lejanía con respecto al prototipo (Hargreaves et al., 2006), por lo que las dos aproximaciones podrían operar conjuntamente.

Por su parte, LeBlanc (1980) propone un modelo de secuenciación de las preferencias musicales a partir de una serie de variables y un patrón de respuesta (figura 23). El modelo, dividido en una jerarquía de ocho niveles, plantea un flujo jerárquico que pretende explicar qué características del estímulo sonoro, parámetros culturales, rasgos personales y factores psicológicos influyen en el rechazo o aceptación de una determinada pieza musical. Otro modelo propuesto es el de la retroalimentación recíproca en la respuesta musical (Hargreaves et al., 2010), que presenta un triángulo en el que las características de la propia música, de la persona que la escucha y del contexto en el que se produce la audición son las que condicionan la respuesta frente al estímulo sonoro (figura 24). De esta manera, a las variables de complejidad, familiaridad y prototipicidad se añaden las de edad, género, personalidad y experiencias musicales del sujeto, así como otras relacionadas con la situación de la escucha como el tipo de compañía, el lugar concreto o las inferencias socioculturales.

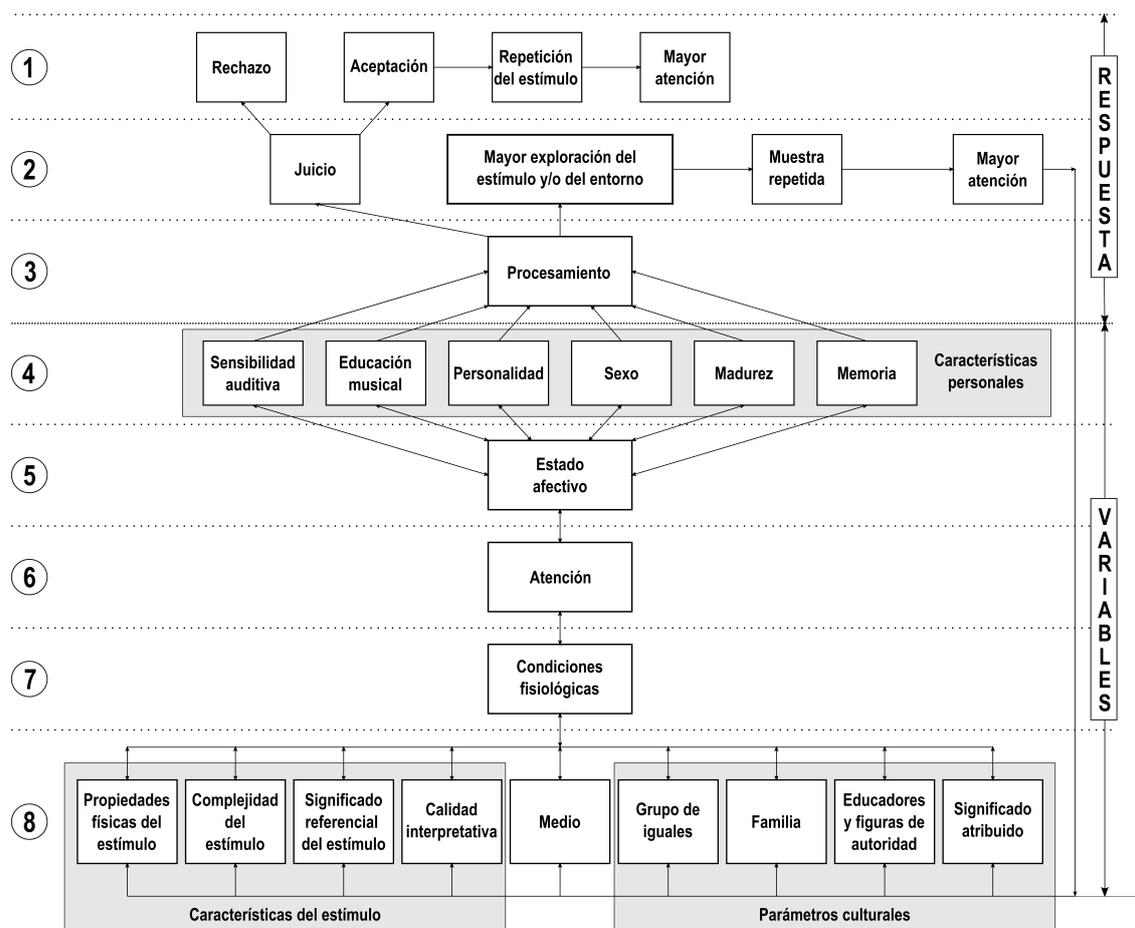


Figura 23. Modelo de variables intervinientes en las preferencias musicales (LeBlanc, 1980)

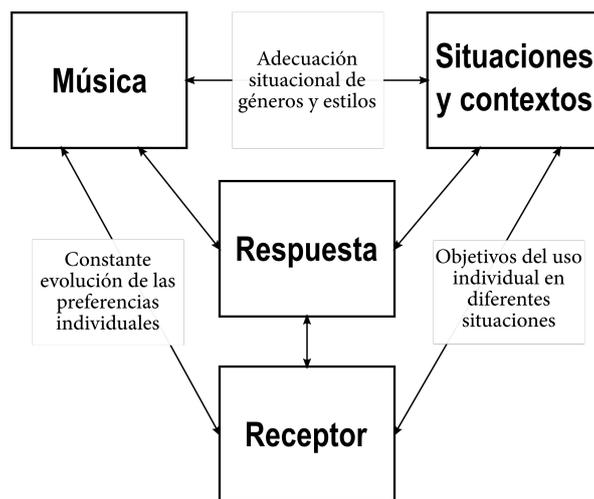


Figura 24. Modelo de retroalimentación recíproca en la respuesta musical (Hargreaves et al., 2010)

Por último, si bien es cierto que con frecuencia se enfoca el estudio de las preferencias musicales a partir de los estilos o géneros, esto puede tener ciertas limitaciones por la propia evolución

histórica y diversidad que encierran. Frente a esta dificultad, Rentfrow et al. (2011) proponen un modelo de cinco factores basado en respuestas emocionales y afectivas hacia la música: un factor meloso, relacionado con música suave y relajante; otro urbano, definido por música rítmica y percusiva; otro sofisticado, vinculado a la música clásica, la ópera y el jazz; otro intenso, en relación con un fuerte volumen y una música energética; y otro campestre, asociado con la música de raíz. De esta forma, las preferencias musicales trascienden los estilos y se construyen sobre conceptos subjetivos que gozan de una cierta universalidad.

3.4.3.2. Estudios evolutivos

En cuanto a los estudios realizados bajo un enfoque evolutivo, destacan los relacionados con la idea de *apertura auditiva*, acuñada por Hargreaves (1982) como hipótesis según la cual los niños más pequeños estarían menos enculturados y por tanto más abiertos a cualquier tipo de música más allá de las convenciones. Más adelante, LeBlanc (1991, citado en Leblanc et al., 1996) equiparó dicho concepto con el de tolerancia auditiva, asoció ambos con el desarrollo de las preferencias musicales y elaboró cuatro hipótesis: (1) Los niños más pequeños tienen una mayor apertura auditiva, (2) la apertura auditiva se reduce cuando estos entran en la adolescencia, (3) se produce un incremento parcial en la primera adultez y (4) se reduce a la vez que las personas se hacen mayores. A partir de entonces, la apertura auditiva se ha convertido en una línea específica de investigación.

Por ejemplo, un estudio reveló que el nivel de preferencia general frente a una pieza musical disminuye entre los 11 y los 13 años (Leblanc et al., 1996), especialmente en relación con la música clásica (Hargreaves et al., 1995). Otros autores han situado dicha reducción en la apertura auditiva en edades más tempranas alrededor de los 7 y 8 años (Kopiez y Lehmann, 2008; Schurig et al., 2012). No obstante, estos estudios han sido recientemente puestos en entredicho por Louven (2016), quien defiende que no es lo mismo la tolerancia hacia un tipo de música que el gusto por ella, del mismo modo que no se debe analizar en el mismo nivel el rechazo a experimentar con nuevas músicas con el hecho de no expresar preferencia por una pieza mientras se escucha.

Por otra parte, diversas investigaciones sobre la evolución del gusto musical identifican un punto de inflexión en la franja de 9 a 11 años en relación con los estilos musicales. Por un lado, Hargreaves et al. (2010) apuntan que alrededor de los 10 y 11 años se manifiestan unas preferencias por la música *pop* en detrimento del resto de estilos, lo que coincide evolutivamente con el momento en el que se desarrolla la sensibilidad frente a la violación de normas de grupo y a ser etiquetado como *la oveja negra* (Marques, 1988). En una línea similar, Grembis y Schellberg (2003) realizaron un estudio con 591 estudiantes de educación primaria y hallaron que a partir de los 9 años comienza a producirse un rechazo hacia la música clásica, contemporánea y folklórico-tradicional, con la que no están familiarizados, y se despierta una preferencia por el *pop*. Además, esta situación parece mantenerse constante a lo largo del tiempo, como muestran dos trabajos anteriores realizados en las décadas de 1950 y 1970.

En el primero de ellos, Rogers (1957) estudió la evolución del gusto musical con una muestra de 635 estudiantes entre 9 y 18 años y halló que a partir del cuarto curso (9-10 años) las preferencias por la música clásica y la folklórico-tradicional decrecen en favor de la MPU, y que esto sucede

de manera general independientemente del contexto rural o urbano del centro, el género de los estudiantes o el nivel socioeconómico de sus familias. En el segundo de ellos, Greer et al. (1974) concluyeron sobre una muestra de 134 estudiantes de las etapas de educación infantil y primaria que las preferencias musicales varían conforme avanzan los cursos, ganando interés por la música *rock* y perdiéndolo por el resto. Estos resultados son coherentes con los hallados por varios estudios sobre las preferencias musicales de niños y jóvenes, que señalan que el repertorio de MPU es el favorito. Así, un estudio realizado sobre una muestra de 1479 estudiantes entre 8 y 14 años halló que un 90% de los encuestados manifestó escuchar música *pop*, *dance*, *rock* y *R&B* por elección propia (Lamont et al., 2003). Del mismo modo, se obtuvieron resultados similares en dos estudios realizados con estudiantes de educación secundaria (Ligero, 2009; F. Santos, 2003) y otro cuya muestra eran individuos entre 15 y 24 años (Megías y Rodríguez, 2003).

3.4.4. PREFERENCIAS E IDENTIDADES MUSICALES

Los trabajos sobre la relación entre las preferencias musicales y las identidades de los individuos pueden dividirse entre aquellos que conciben los rasgos de personalidad como un elemento mediador entre ambas y los que plantean una relación directa. Con respecto al primer grupo, existe una clara relación entre las preferencias musicales y la personalidad de los individuos (Delsing et al., 2008; Nave et al., 2018). En este sentido, las personas consideran que las preferencias musicales rebelan mucha información sobre su personalidad y autoconceptos (Dys et al., 2017; Rentfrow y Gosling, 2003). Del mismo modo, creen que pueden utilizarse para emitir juicios sobre los rasgos personales de los demás (Ziv et al., 2008). Dichos juicios, en tanto que interacciones sociales, estarán a su vez mediados por las preferencias musicales del observador (Rentfrow y Gosling, 2006).

Esta relación se produce debido a que cada música presenta un nivel de excitación concreto que puede vincularse con determinadas características individuales y preferencias por actividades específicas (Rentfrow y Gosling, 2006). Así, Dunn et al. (2011) hallaron una relación entre el neuroticismo y la preferencia por la música clásica, así como entre una personalidad abierta a nuevas experiencias y la preferencia por la música *jazz*. Por otro lado, Vella y Mills (2017) no solo encontraron una relación positiva entre dicha actitud de apertura hacia experiencias nuevas y una preferencia por estilos reflexivos y complejos como el *jazz*, sino también por el *blues* y otros más intensos y vinculados a la rebelión, como el *rock* y el *metal*. Sin embargo, dicho rasgo encontró una relación inversa con la música alegre y convencional como el *country* o el *pop*. Igualmente, hallaron que las personas extrovertidas solían preferir música rítmica y energética como el *rap* o el *soul*, además de la alegre y convencional (Vella y Mills, 2017). Por su parte, Greenberg et al. (2016) encontraron relaciones entre la música con un bajo nivel de energía y una personalidad amable, entre la música triste y el neuroticismo, así como entre la música alegre y profunda y una personalidad abierta.

Muy próximas a estas evidencias se encuentran las investigaciones sobre la relación entre las preferencias musicales y los estilos de vida. En este sentido, la MPU puede asociarse a opciones políticas progresistas y en ocasiones antisociales, mientras que la música clásica se vincula a opciones conservadoras (A. C. North y Hargreaves, 2007a). De la misma manera, la preferencia

por determinados estilos musicales también encuentran ecos en las decisiones que toman los individuos a la hora de elegir un periódico, una emisora de radio, un canal o programa de televisión, o una revista (A. C. North y Hargreaves, 2007b), así como en cuestiones socioeconómicas como la riqueza, el nivel educativo, el empleo o la salud (A. C. North y Hargreaves, 2007c).

Con respecto a los grupos que abordan directamente la cuestión identitaria, Cook (2011) sostiene que la civilización occidental u occidentalizada está dividida en un gran número de subculturas, cada una con su propia música, por lo que decidir qué música escuchas es una forma de definir tu identidad frente a los demás. En este sentido, de la misma forma que con la personalidad, las preferencias musicales forman parte de la identidad de los individuos (Gardikiotis y Baltzis, 2010; Hargreaves et al., 2002b) y se utilizan para proyectarla o inferirla sobre los otros (Rentfrow y Gosling, 2006). De hecho, la principal razón por la que nos gustan nuestras preferencias musicales es porque permiten expresar nuestra identidad y valores (Schäfer y Sedlmeier, 2009). Así, diversos estudios demuestran que las personas suelen preferir la música que esté vinculada con su cultura (Morrison y Lew, 2001; Teo et al., 2008), especialmente en lo relativo al idioma de las letras (Abril y Flowers, 2007; Brittin, 2014). No obstante, Dys et al. (2017) apuntan que un matiz de grado entre preferencias e identidades musicales. De esta manera, mientras que la primera tiene que ver con lo que nos gusta un determinado género, la segunda implica un cierto compromiso con este.

Por otra parte, las preferencias musicales afectan a nuestras relaciones sociales (Lonsdale y North, 2011). Por un lado, se ha visto que nuestros gustos pueden verse modificados por el *feedback* social que recibimos (Schäfer et al., 2016). Por el otro, se ha observado que adaptarnos a las preferencias musicales de los demás es una forma de construir, sostener y gestionar las relaciones sociales (Denes et al., 2016). Especialmente sensible a las relaciones entre la identidad social y las preferencias musicales es la etapa de la adolescencia, donde los individuos las utilizan para definir su identidad de grupo y diferenciarse de la de otros (Tarrant et al., 2001). Aquí las preferencias musicales actúan como un distintivo social y los adolescentes tratan de ajustar su autoconcepto a las identidades sociales de los grupos asociados a ellas (Hargreaves et al., 2017; A. C. North y Hargreaves, 1999), a la vez que muestran preferencia por aquellos estilos cuyos fans estereotípicos sean similares a ellos mismos (Lonsdale y North, 2017). Por tanto, la elección de unos estilos musicales por parte de los adolescentes no es tanto una mera cuestión de modas superficiales y pasajeras, sino una manera de adscribirse a un determinado grupo y diferenciarse de otros, por lo que sus preferencias pueden ejercer un importante papel en el positivo desarrollo de sus identidades y, a su vez, en el establecimiento de relaciones sociales positivas (Abrams, 2009).

3.4.5. INCORPORACIÓN DE LAS IDENTIDADES/PREFERENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA DE MÚSICA

El interés por el estudio de las identidades musicales en la escuela ha crecido recientemente como consecuencia de dos cuestiones. Por un lado, la crisis de la creencia en los valores universales y el cambio hacia la contextualidad, el situacionismo y la deconstrucción de las estructuras de poder. Por el otro, la transición de un modelo que transmite conocimiento a otro que otorga

el protagonismo al aprendizaje relacional y a las prácticas compartidas dentro de comunidades sociales (Westerlund et al., 2017). Este doble giro, que sitúa el foco en la potencialidad educativa de las experiencias concretas de los individuos, encuentra eco en diversos desarrollos teóricos, como ya se vio anteriormente. De una parte, tanto la tradición de la pedagogía crítica como la vinculada con la justicia social y la diversidad proponen el reconocimiento de la identidad cultural frente a las políticas de dominación y estandarización (Apple et al., 2009; Gay, 2000; Pugach et al., 2018). Esta tensión suele tener lugar entre una *identidad legitimadora*, introducida por las instituciones para extender y racionalizar su dominio sobre los actores sociales, y una *identidad de resistencia*, desarrollada por aquellos individuos en posiciones infravaloradas y/o estigmatizadas por la lógica del poder que adoptan posiciones de supervivencia en base a principios diferentes a los institucionales (Castells, 2010).

Por otra parte, dentro de los marcos conceptuales de la educación para la democracia (R. Wright, 2009) y de la propia pedagogía crítica para la educación musical (Abrahams, 2007; Gowan, 2016) cobra importancia la *voz de los estudiantes* y su participación en los distintos espacios sociales (Coudry, 2009; Giroux, 1989; A. James, 2007; Laurence, 2009). Así, estas tradiciones sostienen tanto la necesidad de reconocer y dar valor a sus aprendizajes y vivencias (Rimmer, 2013), como de consultarles, establecer un diálogo sobre su propio aprendizaje y empoderarles en dicho proceso (Flutter y Rudduck, 2004). En definitiva, se trata de dejar de pensarlos como personas en construcción para pensarlos como individuos de pleno derecho con una visión propia del mundo, unas necesidades y unos deseos (Catling, 2014).

En el campo de la educación musical, reconocer la identidad de los estudiantes y darles voz implica, entre otras cosas, conocer sus procesos de enculturación y preferencias musicales e incorporarlos en las diferentes dimensiones curriculares (Green, 2004; Laurence, 2009). Sin embargo, existe un consenso en la desconexión que existe entre la música que se enseña en la escuela y la que viven los estudiantes fuera de ella (Abril, 2009; Boal-Palheiros y Hargreaves, 2001; Bowman, 2004; Cavicchi, 2002; Hargreaves y Marshall, 2003; Lamont et al., 2003; Reimer, 2004; Rimmer, 2013), de forma que la primera suele relacionarse con el aprendizaje, la información, la dirección docente y los llamados *géneros serios*, mientras que la segunda se suele vincular al disfrute, la capacidad de elección y los *géneros populares* (Hargreaves et al., 2007).

En el contexto alemán, Kertz-Welzel (2013) señala que existe un rechazo hacia la asignatura de educación musical como consecuencia de la brecha existente entre los objetivos educativos y las culturas musicales de los estudiantes, debido al protagonismo de la notación tradicional, la música académica de tradición europea, la teoría musical y el canto grupal del repertorio escolar. En el caso español, Ibarretxe y Vergara (2005) hallaron que la música tradicional y la académica eran de las más representadas en los libros de texto de educación primaria. Estos hallazgos son acordes con Westerlund et al. (2017), quienes sostienen que las políticas curriculares priorizan un enfoque musical basado en los nacionalismos y la superioridad cultural del repertorio clásico occidental. Sin embargo, como ya se ha visto, las identidades y preferencias de los adolescentes están principalmente vinculadas al repertorio de MPU (Lamont et al., 2003; Ligeró, 2009; Megías y Rodríguez, 2003), lo que exige un análisis de la misma, tanto desde el punto de vista disciplinar y conceptual, como de su utilización en contextos educativos.

En su introducción al monográfico *The SAGE Handbook of Popular Music*, Bennett y Waksman (2015) explican la génesis y evolución de los estudios realizados sobre la MPU. Así, estos comenzaron a finales de la década de 1960 con un enfoque multidisciplinar que permanece hasta la actualidad, siendo sus dos mayores influencias durante la década de 1970 los estudios culturales y la nueva musicología. Si bien los primeros la vincularon con la cultura, la política y la identidad, la segunda, tras deconstruir la ideología de la música autónoma, pudo establecer una equiparación estética entre la música académica occidental de tradición europea y la MPU. Siguiendo con los autores, este campo de estudio recibió un fuerte impulso con la creación en 1981 de la *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM), mientras que a partir de la década de 1990 ha estado muy influenciado por la etnomusicología. Finalmente, a partir de los primeros años del siglo XXI, la MPU comenzó a ser de gran interés en tanto que patrimonio y objeto histórico, de lo que da buena cuenta la reciente publicación *The Routledge Companion to Popular Music History and Heritage* (S. Baker et al., 2018).

No obstante, a pesar de tener una tradición disciplinar de más de medio siglo, el propio concepto de MPU todavía no ha sido definido de forma consensuada. En este sentido, su carácter inestable y cambiante hace que sea difícil establecer una formulación satisfactoria que cubra todos los usos, siendo la categoría *popular* la más inaccesible (Connell y Gibson, 2003; The International Advisory Editors, 2005; Hesmodhalgh y Negus, 2002; B. Johnson, 2007, 2018; Middleton, 1990; Shuker, 2016; Stone, 2016). En lugar de una definición, Frith (2004, pp. 3-4) ofrece una caracterización amplia de la MPU:

Music made commercially, in a particular kind of legal (copyright) and economic (market) system. Music made using ever-changing technology, with particular reference to forms of recording or sound storage. Music, which is significantly experienced as mediated, tied up with the twentieth-century mass media of cinema, radio and television. Music which is primarily made for pleasure, with particular importance for the social and bodily pleasures of dance and public entertainment. Music which is formally hybrid, bringing together musical elements which cross social, cultural and geographical boundaries.

Sin embargo, el propio autor admite que esta caracterización es paradójica, porque puede abarcar cualquier tipo de música y a la vez distingue a la MPU de otras tradiciones o formas sonoras. Otra caracterización es la que realiza Shuker (2016) cuando identifica una serie de elementos asociados a la MPU, entre los que se encuentran su popularidad, su dimensión comercial, la moda, la industria discográfica, su ubicuidad, el hecho de estar orientada a la juventud, su origen angloamericano a principios de la década de 1950 y su actual carácter global. Además, a nivel formal la define como un híbrido de tradiciones musicales, estilos y géneros, e influencias, con el único elemento común de tener un fuerte componente rítmico y, generalmente, estar electrónicamente amplificada.

Estas definiciones de la MPU, aun no siendo completamente satisfactorias, permiten diferenciarla de la música académica occidental de tradición europea y la música tradicional y folklórica (Frith, 2004). Dado el posible solapamiento con esta última, Regev (2013) y Stone (2016) coinciden al explicar que, mientras que la MPU está vinculada a la masificación urbana en contextos industriales, modernos y comerciales, la música tradicional y folklórica, que también tiene un carácter popular, proviene de contextos rurales y premodernos. Otra forma de concep-

tualizar la MPU es concibiéndola como un gran contenedor de estilos y géneros como el *blues*, el *gospel*, el *jazz*, el *swing*, el *pop*, el *rock'n'roll*, el *folk*, el *rhythm'n'blues*, el *soul*, el *beat*, el *R'n'B*, el *rock*, el *heavy*, el *punk*, el *ska*, el *funk*, el *reggae*, y la música *disco* (Cripps, 2001). En esta línea, se ha propuesto la utilización de etiquetas como *rock*, *pop*, *EDM*, *rap*, *rhythm-and-blues* o *world music* a modo de metagéneros aglutinadores de aquellos (Méndez, 2016; Shuker, 2016; Stone, 2016).

Con respecto a la utilización de la MPU en contextos educativos, diversos autores reconocen en el *Tanglewood Symposium*, celebrado en Massachusetts en 1967, uno de sus momentos fundacionales (Gurgel, 2019; Krikun, 2017; West y Clauhs, 2015). En dicha reunión se llegó al acuerdo de que debía incluirse en el currículum educativo toda la diversidad de manifestaciones musicales (Choate, 1968, p. 139):

Music of all periods, styles, forms, and cultures belongs in the curriculum. The musical repertory should be expanded to involve music of our time in its rich variety, including currently popular teenage music and avant-garde music, American folk music, and the music of other cultures.

Sin embargo, a pesar de que se concluyó que se debía incorporar la MPU en las aulas de educación musical, esto todavía no se ha hecho de forma generalizada. (West y Clauhs, 2015). Aun así, durante las últimas décadas se ha producido un aumento de la presencia de la MPU en las escuelas, institutos, universidades y conservatorios, así como de la publicación de trabajos académicos al respecto, lo que ha hecho que se puede hablar de la Educación Musical Popular Urbana⁵ (EMPU) como un campo de conocimiento propio (G. D. Smith et al., 2017a).

Uno de los primeros trabajos que vio la luz fue *Popular Music: a teacher's guide* (Vulliamy y Lee, 1982), una suerte de guía para el docente con recursos para abordar diferentes estilos. Sin embargo, el principal desarrollo de la EMPU ha tenido lugar durante el siglo XXI. Así, uno de sus hitos históricos fue el seminario *Northwestern University Music Education Leadership Seminar* (NUMELS), celebrado en Illinois en 2002 bajo el título *Popular Music and Music Education: Forging a Credible Policy*, cuyas discusiones fueron publicadas dos años más tarde en el monográfico *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, suponiendo un nuevo impulso dentro del campo (C. X. Rodríguez, 2004a). También son eventos destacables el nacimiento en 2010 de la *Association for Popular Music Education* y su congreso internacional anual (G. D. Smith et al., 2017a), la aparición en 2017 de la revista científica *Journal of Popular Music Education* y la publicación en el mismo año del volumen monográfico *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (G. D. Smith et al., 2017b). No obstante, Till (2017) señala que, a pesar del rápido desarrollo que está experimentando la introducción de la MPU en la educación, hay pocas publicaciones relevantes sobre estudios de caso o desarrollos teóricos.

Desde una perspectiva más práctica, en Reino Unido se creó en 2003 el proyecto *Musical Futures*, en el marco de la fundación *The Paul Hamlyn Foundation*, para crear nuevos métodos de educación musical destinados a jóvenes entre 11 y 19 años (N. Gage et al., 2019; Hallam et al.,

5 Traducción del inglés *Popular Music Education*.

2017a; Price, 2005). Actualmente funciona como una organización sin ánimo de lucro que ofrece fundamentación pedagógica, formación permanente y recursos para docentes y centros educativos, no solo en Reino Unido, sino también en Norteamérica, Australia y el sureste asiático (Powell et al., 2017). Teniendo a Lucy Green como principal ideóloga, su objetivo es introducir procesos de enseñanza no formal y de aprendizaje informal en contextos más formales, con el objetivo de conseguir implementar actividades que sean participativas y significativas para los estudiantes (Bramley, 2017). Esto incluye dejar que elijan qué música quieren trabajar, con quién lo quieren hacer y qué recursos materiales van a utilizar (Powell et al., 2017).

En Estados Unidos han surgido varias organizaciones con objetivos similares. Entre ellas destaca *Little Kids Rock*, que imparte talleres, facilita recursos didácticos e instrumentales a los centros educativos públicos y, como se expondrá más adelante, ha desarrollado la *Modern Band* y *Music as a Second Language* como métodos y enfoques propios (Kindall-Smith et al., 2011). El gran impacto de esta asociación en la sociedad estadounidense queda avalado por la participación de alrededor de 400000 estudiantes entre 2002 y 2017 (Krikun, 2017). Otra metodología que se sitúa en una línea parecida es *Soundcheck*, ideada en el contexto holandés (Evelein, 2006). Sin embargo, a nivel de educación primaria y secundaria, los países nórdicos son reconocidos por ser los que cuentan con una trayectoria más desarrollada (Christophersen y Gullberg, 2017; Till, 2017), tal y como lo demuestra un gran número de publicaciones al respecto (Dyndhal y Nielsen, 2014; Folkestad, 2006; Georgii-Hemming y Westvall, 2010; Kallio, 2015, 2017a; Kallio y Väkevä, 2017; Karlsen, 2010; Partti y Westerlund, 2012; Prior, 2015; Väkevä, 2006; Westerlund, 2003, 2006).

Por ejemplo, la legislación noruega prescribe que el trasfondo musical de los estudiantes y las competencias musicales que adquieren fuera de la escuela deben ser incorporadas en el currículum (Music Subject Curriculum, 2006). En el caso finlandés, la legislación anima a realizar un análisis de la sociedad y la cultura musical de su juventud (Kallio y Väkevä, 2017) y es habitual que las escuelas cuenten con micrófonos, baterías, bajos y guitarras eléctricas, y que la formación inicial de los docentes exija tener competencia en su utilización, así como conocimiento en técnicas de grabación en estudio e interpretación en vivo (Westerlund, 2006). Esta realidad es coherente con la incorporación de estas prácticas en los programas de formación de profesorado en los países escandinavos (Humphreys, 2004).

Pero es Suecia donde dichas prácticas están más asentadas, ya que desde la década de 1960 la legislación educativa reconoció la necesidad de incorporar en el currículum oficial las necesidades e intereses de los estudiantes, convirtiéndose a partir de la década siguiente el repertorio de MPU y sus sistemas de aprendizaje informal en un lugar común en las aulas escolares (Hallam et al., 2017b). De esta manera, los estudiantes suelen elegir qué quieren tocar y con quién quieren hacerlo, formando pequeñas bandas de *pop* y *rock* basadas en *oír, probar y tocar*; los docentes se centran en desarrollar destrezas prácticas a partir de los intereses y necesidades de aquellos; y la política educativa es suficientemente amplia como para que ambas partes puedan construir el currículum de forma negociada (Georgii-Hemming y Westvall, 2010).

Con el objetivo de profundizar en la utilización educativa de la MPU, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática. Para ello, se ha realizado una búsqueda de información en

las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Sage Journals* y *ERIC*. Se han utilizado las palabras clave *popular music* y *education*, obteniendo un total de 701 artículos. De ellos, fueron excluidos los trabajos duplicados, así como aquellos dirigidos a etapas y ámbitos educativos diferentes a la educación primaria y la educación secundaria⁶. De esta manera, quedaron incluidos 135 artículos, pertenecientes a 61 revistas científicas diferentes. Además, se añadieron 24 capítulos de los volúmenes monográficos *Bridging the Gap. Popular Music and Education* (C. X. Rodríguez, 2004a), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (G. D. Smith et al., 2017b) y *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries* (Holt y Kärjä, 2017), debido a su relevancia en el campo. Por tanto, la revisión asciende a un total de 159 trabajos. Las variables de análisis utilizadas han sido el año y la revista de publicación, la región geográfica, el ámbito educativo, y los tópicos tratados. Con respecto al análisis de estos últimos, no se ha utilizado una categorización apriorística. Dicha información ha sido obtenida a partir de la muestra mediante la codificación del objeto de estudio y las conclusiones de cada artículo.

3.4.5.1. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de las variables analizadas. En relación con el año de publicación, no se han contabilizado los capítulos de los volúmenes monográficos con el objetivo de no distorsionar el análisis de la tendencia de las publicaciones periódicas. Tomando esto en consideración, a excepción de un artículo publicado en 1955, los estudios sobre la EMPU comienzan a aparecer a partir de la década de 1970 y mantienen un número de publicaciones relativamente estable hasta los primeros años del siglo XXI, momento en el que aumentan significativamente y siguen creciendo hasta nuestros días (figura 25). De hecho, un 48.8% de los artículos ha visto la luz durante los último 8 años y un 31.1% durante los últimos 4. Es decir, las cifras demuestran que este campo de estudio es de creciente interés.

6 A pesar de que esta tesis solo estudia los dos últimos cursos de la etapa de educación primaria, se ha decidido incluir en esta revisión también la de secundaria por dos razones. Por un lado, como se ha visto, los estudiantes de 5º y 6º de primaria pertenecen a la etapa evolutiva de la adolescencia, que tiene continuidad en la educación secundaria. En este sentido, se ha considerado oportuno revisar todos los trabajos que tienen lugar en dicha fase de la vida, por sus características unitarias, en lugar de dividirla en dos partes. Por otro lado, el hecho de que la adolescencia se desarrolle principalmente en la etapa de educación secundaria hace que la mayoría de artículos e investigaciones se centren en ella, a pesar de que muchas de sus conclusiones y hallazgos puedan ser aplicables en los últimos niveles de primaria.

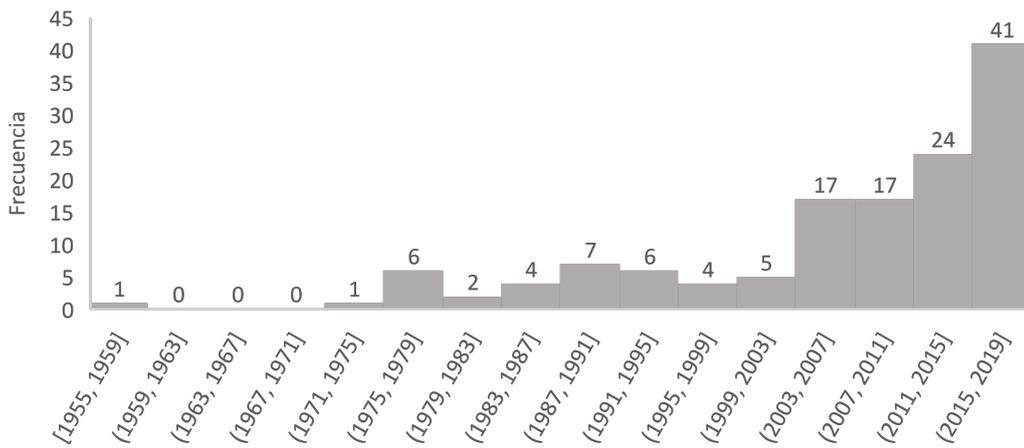


Figura 25. Evolución del número de publicaciones (EMPU)

De las 61 revistas consultadas, el 34.07% de los artículos pertenecen a 3 de ellas. Así, tal y como muestra la figura 26, *International Journal of Music Education* fue la que publicó un mayor número de estudios, con un 13.33% del total, seguida de *Music Educators Journal* (12.59%) y *Music Education Research* (8.15%).

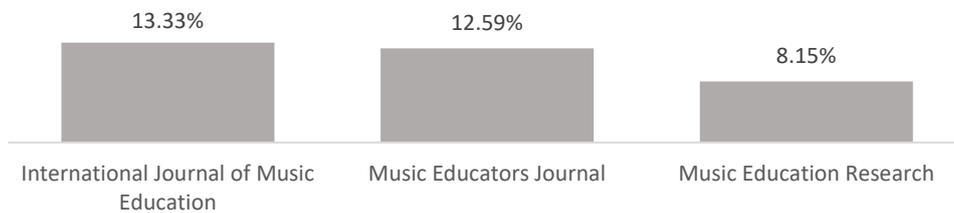


Figura 26. Revistas con más trabajos publicados (EMPU)

Con respecto a su distribución geográfica, la figura 27 muestra que la mayoría de las publicaciones analizadas han sido realizadas en Norteamérica (51.57%) y Europa (27.04%), seguidos de Asia (13.21%) y Oceanía (9.43%). Sin embargo, África y Sudamérica apenas tienen representación, con un 0.63% cada una. Por tanto, la muestra tiene un marcado sesgo occidental.

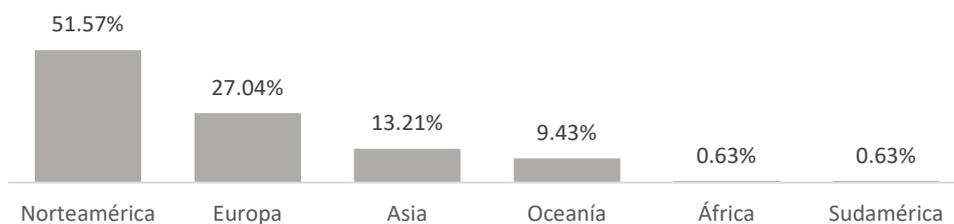


Figura 27. Región geográfica (EMPU)

En cuanto al ámbito educativo al que van dirigidas las investigaciones, la figura 28 muestra que la educación secundaria es la más estudiada, con más de la tercera parte de las publicaciones (37.74%). A esta le siguen los estudios que se han categorizado como transversales, por no ir dirigidos a una etapa o ámbito concretos (27.04%), los que abordan tanto la educación secundaria como la primaria (21.38%), y los que exclusivamente se centran en esta última (13.84%).

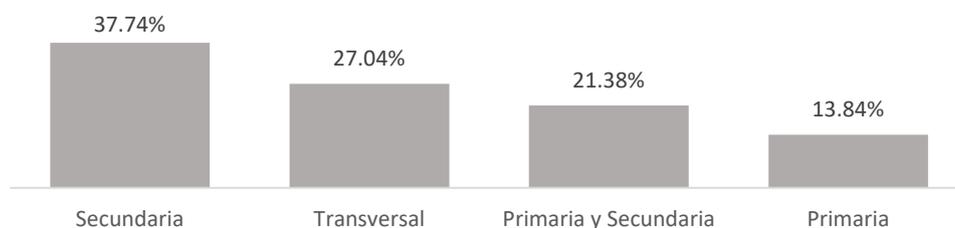


Figura 28. Ámbito educativo (EMPU)

Por lo que respecta a las principales temáticas tratadas, la figura 29 indica el porcentaje de representación de cada una de las que se han identificado. Así, el 22.01% de los artículos aborda la evaluación de programas y experiencias educativos en los que se ha utilizado la MPU. En segundo lugar, un 16.35% presenta propuestas didácticas tanto teóricas como prácticas. El tercer tópico tratado consiste en las dificultades que encuentra la MPU a la hora de ser incorporada en el aula, lo que supone un 15.72%. Le siguen los trabajos que analizan las preferencias musicales de los estudiantes (14.47%), los que desarrollan una serie de discursos legitimadores (13.21%), los que ponen el foco en la figura del docente (11.95%), los que investigan las estrategias de aprendizaje informal (11.95%), los que tratan la posibilidad de trabajar de forma interdisciplinar (8.81%), los que abordan la construcción del género y la sexualidad (8.81%), y los que se centran en el *hip hop* (5.66%). Por último, un 10.06% de los trabajos se han clasificado bajo la categoría *otros*.

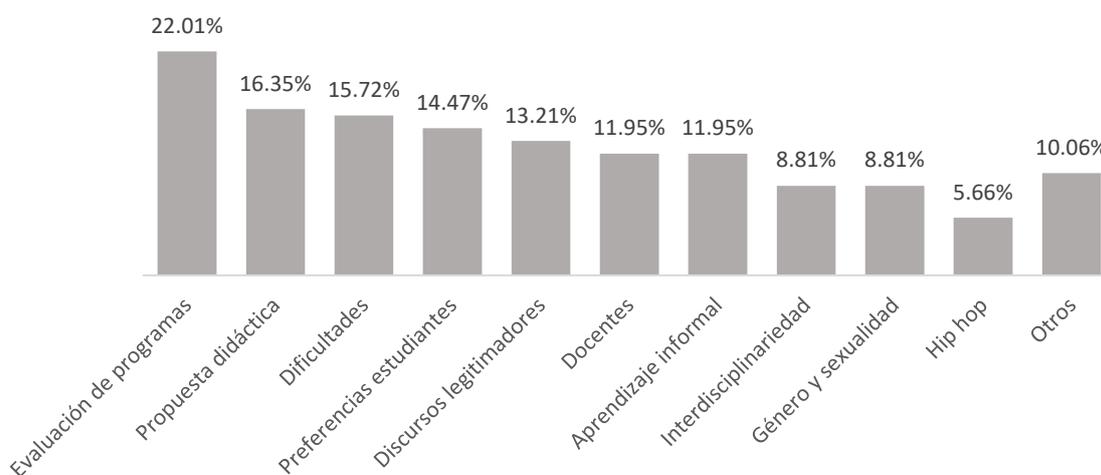


Figura 29. Categorías de análisis (EMPU)

Seguidamente, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en las distintas investigaciones, agrupándolas en las categorías temáticas indicadas. El orden de exposición no se corresponde con la representatividad de cada temática, sino que responden a una lógica discursiva que trata de ir de lo más general y teórico hacia cuestiones más prácticas y concretas.

A. Discursos legitimadores

Existe un argumentario teórico construido en base a los beneficios que podría aportar la incorporación de la MPU en la educación musical. Se trata de discursos legitimadores que sostienen que dicha incorporación contribuiría a mejorar el carácter democrático, ético e inclusivo de los procesos educativos, así como el desarrollo del pensamiento crítico, el crecimiento personal, la capacidad para el trabajo colaborativo, la motivación y el aprendizaje musical de los estudiantes. Así, por un lado, introducir la MPU en las escuelas representa una apertura hacia una mayor pluralidad y hacia la participación democrática (Bowman, 2004; Christophersen y Gullberg, 2017; Emmons, 2004; Mercado, 2019; Väkevä, 2009). Esto se operativiza escuchando la *voz de los estudiantes* (Woodward, 2017) y fomentando la negociación de contenidos (Allsup, 2004). Por el otro, la utilización de la MPU puede favorecer una educación en valores y el desarrollo moral de los alumnos (Rauduvaite, 2008, 2009, 2013). Además, la incorporación de la MPU en el currículum puede ser una forma de educación musical para la justicia social en la medida en que esta sea inclusiva con la diversidad (Mercado, 2019; Woodward, 2017). Por ejemplo, el capital cultural de las clases trabajadoras está generalmente relacionado con estilos como el *rap*, el *country* o *heavy metal*, por lo que su inclusión en el currículum supondría una educación musical más igualitaria (Bates, 2012).

En cuanto a los estudiantes, la utilización de la MPU puede ayudarles a interpretar la realidad contemporánea (Bowman, 2004; B. L. Cooper, 1993; Hebert y Campbell, 2000) y a desarrollar sobre ella un pensamiento crítico (Bowman, 2004; Väkevä, 2006; Woodward, 2017). Así, puede favorecer la realización de reflexiones y debates sobre problemas sociales (B. L. Cooper, 1993; Moore, 2007), sobre la cultura mediática (Kallio y Väkevä, 2017) o sobre cuestiones propias de la MPU como el excesivo volumen, las letras inapropiadas o los estereotipos femeninos (C. X. Rodríguez, 2004b). Del mismo modo, puede preparar a los estudiantes para ser menos vulnerables a pensamientos totalitarios y a la lógica consumista del capitalismo (Bowman, 2004). Por otro lado, la utilización de la MPU puede desarrollar una mayor diversidad de destrezas musicales, un conocimiento conceptual más amplio y un mejor dominio de las tecnologías electrónicas y digitales (Hebert y Campbell, 2000). Por ejemplo, la improvisación y la composición, así como la escucha y la interpretación, son contenidos idóneos para ser abordados mediante la MPU (Birkett, 1992; Woody, 2007). Además, esta puede contribuir al desarrollo de la identidad (Allsup, 2004; Hebert y Campbell, 2000), del propio autoconocimiento (Rauduvaite, 2013, 2014) y de la inteligencia emocional (Allsup, 2004; Rauduvaite, 2014).

La utilización de la MPU en el aula conecta con los intereses de los estudiantes, por lo que puede aumentar la motivación y las probabilidades de aprendizaje significativo (Christophersen y Gullberg, 2017; MacCluskey, 1979), así como ofrecer acceso a experiencias musicales reales y auténticas, siendo una alternativa a las estructuras de poder relacionadas con el estudio de la música.

ca académica occidental de origen europeo (Kallio y Väkëva, 2017). De igual modo, la inclusión de la MPU contribuye a establecer puentes entre el aula y la realidad fuera de ella (Mercado, 2019). Por último, la organización del grupo-clase en pequeñas bandas de MPU puede favorecer entornos de aprendizaje colaborativo (Kallio y Väkëva, 2017; Mercado, 2019; Woodward, 2017).

B. Evaluación de programas de MPU

Dentro de los trabajos que evalúan prácticas educativas que han incorporado la MPU se pueden diferenciar dos grupos: los de reflexión y revisión teórica, y los trabajos empíricos. Dentro del primer grupo, destaca la valoración crítica que hacen Georgii-Hemming y Westvall (2010) sobre la situación en Suecia. En este sentido, las autoras señalan que en dicho país escuchar y tocar un número reducido de subestilos dentro del *pop* y el *rock* es la actividad principal de la educación musical escolar, apenas se utilizan las tecnologías digitales para fomentar la creatividad, pocas veces se reflexiona sobre el papel de la música en los medios audiovisuales y las actividades específicas de audición son escasas. Además, se da más prioridad a que los estudiantes descubran sus preferencias y tengan experiencias positivas con la música y menos a ampliar su conocimiento musical mediante manifestaciones pertenecientes a otras culturas, hay una falta de direccionalidad educativa con objetivos y fines claros, y el rol del maestro es difuso y a veces no es útil en una situación educativa práctica. A estas críticas se suma la realizada por Kallio y Väkevä (2017), en este caso en el contexto de Finlandia, cuando afirman que en ocasiones la MPU que se trabaja en el aula es elegida por una serie de expertos y compilada en libros de texto, lo que constituye nuevamente un repertorio escolar inerte e irrelevante que legitima unas músicas y excluye a otras.

De forma contraria a lo anterior, Wemyss (2004) señala algunas mejoras didácticas experimentadas en Australia tras la utilización de la MPU. Así, esta ha dado lugar a experiencias de aprendizaje más integradoras en las que las actividades de escucha, ejecución y composición se realizan simultáneamente; ha ampliado el concepto de creatividad más allá de la composición, introduciendo elementos como la improvisación y los arreglos; ha permitido profundizar en los procesos auditivos debido al papel secundario de la notación tradicional como fuente de acceso a una pieza para su interpretación; ha transformado el tipo de actividades mediante trabajos en pequeños grupos, estrategias colaborativas y aprendizaje entre iguales; y ha introducido un nuevo vocabulario en las aulas al utilizar palabras como *riff* o *groove*. De la misma forma, continúa la autora, ha planteado debates sobre cuestiones estéticas como la canonicidad, la belleza intrínseca o la naturaleza procesual o finalista de la propia música, lo cual se ha reflejado en sistemas de evaluación continua y formativa; ha desafiado y abierto las nociones de musicalidad y talento innato; y ha cambiado la relación docente-discente, reconociendo el conocimiento que los estudiantes traen al aula sobre la MPU. En una línea similar, Dunbar-Hall y Wemyss (2000) suscriben la incorporación de nuevas metodologías acordes con la naturaleza de dicha música y añaden un nuevo refuerzo de la concepción de la música como un fenómeno cultural y la utilización de las tecnologías electrónicas y digitales.

Por lo que respecta a los trabajos que evaluaron empíricamente la implementación de experiencias educativas en las que se incorporaba la MPU, se hallaron tanto efectos positivos como factores favorecedores de dicha incorporación. Así, por un lado, se observó por parte de los

estudiantes una mayor motivación (Chi y Chen, 2019; S. B. Choi et al., 2016; S. G. Davis, 2013; Green, 2006; Hallam et al., 2017a, 2018; Özdemir y Çiftçibasi, 2017; Powell et al., 2017; Rescsanszky, 2017; Schwarz y Wickström, 2017; Sever, 2016) y participación (Kuzmich, 1991; Tobias, 2015a), así como unas experiencias educativas más significativas (J. L. Byo, 2018), auténticas (J. L. Byo, 2018; N. Gage et al., 2019; Seifried, 2006) y promotoras del trabajo colaborativo (J. L. Byo, 2018; Green, 2006; Hallam et al., 2017a, 2018; Powell et al., 2017).

Además, se encontró que la utilización de la MPU permite y potencia la adquisición y el desarrollo de diversas destrezas musicales (J. L. Byo, 2018; Powell et al., 2017; Yu, 2018). Entre ellas, desatacan el desarrollo de la escucha (Green, 2006; Hallam et al., 2017a; Seifried, 2006; Tobias, 2013, 2015a), la interpretación (Green, 2006; Hallam et al., 2017a; Ng, 2018b), la composición (Tobias, 2012, 2013), la teoría musical (Sever, 2016), la lectoescritura (Ng, 2018b; Seifried, 2006; Tobias, 2013), la tecnología musical (Hallam et al., 2018; Tobias, 2012, 2013) y el tratamiento de diversos contenidos conceptuales específicos del ámbito de la MPU (Rescsanszky, 2017). Asimismo, la MPU demostró ser eficaz para integrar las distintas destrezas musicales (N. Gage et al., 2019). No obstante, un estudio señaló que la actividad más eficaz para promover aprendizajes es la interpretación, por encima de la audición o la composición. (Winter, 2004).

Otros de los efectos que se ha comprobado empíricamente que produce la utilización de la MPU son la ampliación de las preferencias de los estudiantes (Tobias, 2015a), el desarrollo de la identidad musical (J. L. Byo, 2018; Seifried, 2006; R. Wright, 2008), un aumento en la concentración y la atención (Hallam et al., 2017a; Powell et al., 2017), una mejora del comportamiento (Powell et al., 2017), y oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional (Powell et al., 2017; Rauduvaite, 2018). Igualmente, se halló un efecto positivo en la cognición y la plasticidad cerebral de los estudiantes (Yu, 2018), una mejor valoración del docente (J. L. Byo, 2018), mayor autonomía en el aprendizaje (Hallam et al., 2017a), una vía para educar en valores (Rauduvaite, 2018) y generar espacios para la reflexión sobre la propia MPU y la industria musical (Tobias, 2015a), y una mayor facilidad a la hora de evaluar los aprendizajes (Hallam et al., 2018). Además, la utilización de la MPU se valoró como beneficiosa en el contexto de la educación especial, porque no requiere notación ni una elaborada técnica y favorece el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, que son algunos de sus objetivos principales (Cole, 1996).

Por otra parte, algunas experiencias concretas hallaron varios factores que favorecen una incorporación satisfactoria de la MPU en el aula. Así, Ng (2018a) encontró que la existencia de materiales adaptados, la implementación de un enfoque paidocéntrico, una mayor autonomía docente y el establecimiento de puentes con actividades extraescolares facilitaban la utilización de dicho repertorio. En la misma línea, Vasil (2019) añade los siguientes elementos: realización de cambios graduales y holísticos, participación del docente en procesos de reflexión e investigación, disposición de factores institucionales propicios, utilización de diferentes redes de apoyo, formación profesional seleccionada por el propio docente, y la construcción de un equilibrio entre aprendizaje formal e informal. Por su parte, Gurgel (2019) concluyó que las clases en las que se utiliza la MPU son más significativas cuando se presta atención a las letras de las canciones, cuando no se pierden en los arreglos algunos elementos esenciales como el *groove*, y cuando se habla sobre el contexto de la música. Igualmente, también es favorecedor contar con un docente con la mente abierta, comprometido y formado en los estilos de MPU (N. Gage et al., 2019).

C. Dificultades de incorporación

Entre las dificultades de incorporación de la MPU en los centros educativos se encuentran el rechazo al propio estilo, su adecuación al contexto, su variabilidad, el enfoque con el que se utiliza, la falta de formación docente y de recursos, y la política educativa. En primer lugar, la mayoría de los docentes de música rechazan la MPU y creen que solo la académica y la tradicional merecen la pena ser estudiadas (Kratius, 2019; Reimer, 2004). Quizá la principal razón sea que se considera estéticamente inferior (Boespflug, 2004; Hebert y Campbell, 2000), a lo que se añade que uno de los objetivos de la educación musical suele ser “elevar” el gusto musical de los estudiantes (Humphreys, 2004) y que la MPU es algo que estos ya conocen fuera del sistema educativo (Hebert y Campbell, 2000; Woodson, 2004). Además, existe la creencia de que la MPU está vinculada con las culturas antisistema, es moral y físicamente dañina para los estudiantes y promueve la rebeldía (Hebert y Campbell, 2000; Humphreys, 2004).

En segundo lugar, abrir el currículum a la MPU implica enfrentarse desde una perspectiva ética a la adecuación del mensaje de las canciones en el marco de un centro educativo (Christophersen y Gullberg, 2017; Ericsson y Lindgren, 2011; Kallio, 2017a; Odam, 2004; Parkinson, 2017; Väkevä, 2006; Woodson, 2004). En este sentido, puede constituir un problema el hecho de que los textos o las imágenes presenten contenidos sexuales, violentos, ofensivos, discriminatorios, marcadamente políticos o relacionados con las drogas (Christophersen y Gullberg, 2017; Odam, 2004; Väkevä, 2006). Algunos escenarios especialmente sensibles a estas dificultades son los centros educativos con un marco moral propio, como los religiosos, donde se pueden generar conflictos con las familias o el propio centro (Parkinson, 2017); o las actuaciones frente a la comunidad educativa, donde el docente debe encontrar un equilibrio entre los deseos de sus estudiantes y los de sus propios compañeros (Ericsson y Lindgren, 2011). No hay que olvidar que las instituciones educativas tienden a la reproducción del *statu quo* y que la MPU es frecuentemente contraria a las ideologías musicales dominantes (Vulliamy y Sheperd, 1984). Sin embargo, el debate sobre la adecuación del repertorio es coherente con la concepción de la educación como un espacio de construcción democrática donde negociar significados y valores (Kallio, 2017a). De esta forma, su selección es una tarea compleja y ética en la que el docente debe utilizar los diferentes sistemas de censura (cultural, curricular, religioso, escolar, familiar, docente y de los propios estudiantes) como una invitación para problematizar la música como fenómeno socio-cultural (Kallio, 2015).

Una tercera dificultad se deriva de la variabilidad de la MPU. Así, las tesis postmodernistas que postulan una identidad musical en constante cambio al amparo de la globalización económica dificultan la tarea de conectar con las identidades musicales de los estudiantes (Väkevä, 2006). A esto se suman la amenaza de un currículum fugaz que podría estar determinado por la moda del momento y las tendencias comerciales (Miksza, 2013), y la naturaleza líquida de la MPU (Kallio y Väkevä, 2017), que contrasta con la lenta capacidad de adaptación de las instituciones educativas (Christophersen y Gullberg, 2017). Una de las consecuencias de este contraste es que en ocasiones se está utilizando un repertorio de MPU que está más conectado con las preferencias y la época de juventud de los docentes que con la de los estudiantes actuales (Christophersen y Gullberg, 2017; Odam, 2004), quienes frecuentemente rechazan el *pop* y el *rock* porque lo aso-

cion a la música de sus padres (Väkevä, 2006). Por ello, García-Peinazo (2017) sostiene que hay que superar la idea de que la “música moderna” es la que motiva a nuestros estudiantes, ya que The Beatles o Mecano no constituyen sus identidades actuales, sino que representan un canon musical. Otro posible efecto de esta diversidad es el de generar conflictos y división dentro del aula a la hora de elegir el repertorio, ya que podrían confrontarse identidades musicales (Odam, 2004). En cualquier caso, esta variabilidad de la MPU implica una constante adaptación a la cultura concreta de los estudiantes con los que se trabaja (Till, 2017) y negociación de sus identidades (Kallio y Väkevä, 2017).

Otra de las dificultades es que la MPU genera tensiones e incoherencias con respecto al enfoque con el que se implementa en los centros educativos. Uno de los problemas es que se ha introducido como una forma de conectar con los estudiantes, para después enseñarles lo que se considera realmente importante, que es la música académica (Woody, 2007). También genera dificultades el hecho de que se sigan utilizando metodologías, arreglos y parámetros analíticos propios de otros estilos y géneros musicales (García-Peinazo, 2017; Gurgel, 2019; Woody, 2007), así como enfoques historiográficos basados en el establecimiento de obras y autores canónicos dentro de la historia de la música, como por ejemplo (Binas, 2017). Por esta razón, se ha propuesto que no solo se incorpore el repertorio, sino también las estrategias de aprendizaje asociadas al mismo (Boespflug, 2004), tal y como se desarrolla en el epígrafe dedicado al aprendizaje informal. En el fondo, se trata de transitar de un enfoque histórico-formalista, propio de la música académica, a uno histórico-sociológico, propio de la MPU (García-Peinazo, 2017). No obstante, un problema añadido es que este nuevo enfoque no prepara a los estudiantes para los sistemas oficiales de acreditación del saber musical, generalmente basado en la notación tradicional (Vulliamy, 1984).

En quinto lugar, otra de las dificultades a la hora de incorporar la MPU en los centros educativos es que los docentes no están suficientemente formados (Binas, 2017; Boespflug, 2004; Emmons, 2004; Gurgel, 2019; Hebert y Campbell, 2000; Humphreys, 2004; West y Clauhs, 2015; Woodson, 2004). Por ejemplo, aunque están adecuadamente preparados para enseñar música a través de agrupaciones como el coro, la banda, o la orquesta (Humphreys, 2004), no conocen el funcionamiento de los instrumentos propios de la MPU, no poseen un vocabulario musical apropiado, y tampoco tienen conocimientos sobre los procesos de producción y grabación (Boespflug, 2004). De igual manera, no tienen suficiente formación en composición e improvisación (Gurgel, 2019), ni en la utilización de estrategias de aprendizajes que partan de los intereses de los estudiantes (Emmons, 2004).

Además, no hay recursos suficientes para incorporar la MPU en los centros educativos (Woodson, 2004). A nivel espacial, esto es especialmente destacable a la hora de trabajar en pequeños grupos a modo de bandas de *pop*, ya que la ratio docente-estudiantes, los instrumentos propios del repertorio y las instalaciones necesarias para aislar el alto volumen están lejos de la realidad educativa actual (Boespflug, 2004). A nivel temporal, se puede percibir la incorporación de la MPU como un desplazamiento de un repertorio de música académica y tradicional consolidado durante años que genera experiencias compartidas en marcos sociales amplios (Christophersen y Gullberg, 2017; Miksza, 2013), ya que no hay tiempo material para aumentar el currículum con nueva música y nuevas destrezas (Woodson, 2004).

Finalmente, en cuanto a la política educativa, el gobierno es percibido como una dificultad en la medida en la que no reconozca oficialmente el valor y estatus de la MPU, no la incluya en el currículum ni la dote de recursos suficientes (Law y Ho, 2015), así como en el momento en el que ejerza algún tipo de control para garantizar su propia ideología, como sucede con el confucianismo y el nacionalismo en el caso de China (Ho, 2017a). Sin embargo, de forma contraria, también se percibe como una dificultad la falta de control gubernamental, que favorece que la clase media reproduzca sus valores sobre lo que considera *buena música* (Humphreys, 2004).

D. Aprendizaje informal

A pesar de haberse introducido la MPU en algunos centros educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan con ese repertorio siguen respondiendo a las formas tradicionales de la música académica (Green, 2004, 2006; Gurgel, 2019; Snell, 2009b). Por ejemplo, se concibe a la música como un objeto/producto en lugar de como un proceso (Green, 2006); se hacen arreglos para grandes conjuntos, se utilizan instrumentos diferentes a los originales o se pide a los estudiantes que se sienten en silencio para escuchar música (Snell, 2009b). De igual manera, no hay espacio para la improvisación, la colaboración entre iguales, la composición mediante tecnologías electrónicas y digitales, ni el uso de instrumentos propios de la MPU, y se estudia el valor intrínseco de la música en lugar del social y político (Gurgel, 2019). Sin embargo, para conseguir una mayor autenticidad en el aula, es necesario adoptar los estilos de aprendizaje informal que utilizan los músicos de la MPU (Green, 2005b, 2006; Woody, 2007; R. Wright, 2008).

Diversos autores han señalado las características principales que tendría una metodología educativa basada en dicho aprendizaje informal (S. L. Chua y Ho, 2017; S. G. Davis, 2013; Green, 2004, 2006; Snell, 2009b; R. Wright, 2008). De forma sintética, los estudiantes deberían poder elegir la música que quieren trabajar en el aula, lo que implicaría utilizar piezas conocidas por estos que les gustasen; se desarrollaría la creatividad, integrando la escucha con procesos de improvisación y composición, y el pensamiento crítico; se fomentaría un aprendizaje más horizontal basado en la colaboración dentro de un grupo de iguales; se sustituiría la notación tradicional por las grabaciones como forma de acceso a la música, lo que implicaría *aprender de oído*; no se estructuraría el aprendizaje desde lo simple a lo complejo, sino que se dejaría que los estudiantes marcaran su propio camino; y se utilizarían las tecnologías electrónicas y digitales relacionadas con la MPU.

Algunos estudios han evaluado experiencias educativas en las que se han implementado estrategias de aprendizaje informal, coincidiendo en la gran motivación que manifestaron los estudiantes (S. G. Davis, 2013; Green, 2006; Hewitt, 2018). Además, S. G. Davis (2013) señala que los estudiantes utilizaron el aprendizaje de oído y prefirieron realizar repeticiones completas, en lugar de por partes, y que la metodología permitió diferentes niveles y ritmos de participación, flexibilizando la actividad y consiguiendo que los alumnos se sintieran cómodos con sus aportaciones. Green (2006) encontró, por un lado, que los estudiantes valoraron no haber sido guiados por un maestro, especialmente cuando no estaban pidiendo ayuda, y que algunos reconocieron haber mejorado sus habilidades de escucha musical. Por el otro, los docentes identificaron precisamente la escucha como la principal habilidad que se desarrolla, así como la capacidad para

tocar en grupo; valoraron la cooperación mostrada por sus alumnos y el hecho de que todos terminaron la tarea, especialmente aquellos que normalmente se muestran aburridos; y consideraron positivo el hecho de situarse en un segundo plano, porque les permitió aprender más sobre las habilidades de sus estudiantes. Por su parte, Rescsanszky (2017) concluyó que desarrollar estrategias de aprendizaje informal es muy exigente para el docente, ya que debe estar constantemente convirtiendo las ideas que traen los estudiantes en oportunidades de aprendizaje, y las clases se pueden convertir fácilmente en una conversación sobre cuestiones no musicales. Igualmente, Kastner (2018) encontró varias dificultades, como la gran cantidad de tiempo necesario para generar proyectos educativos y devolver el *feedback* adecuado.

Sin embargo, no se trata de establecer una jerarquía entre aprendizajes formales o informales, sino que cada tipo debe ser evaluado en términos de su capacidad para conseguir unos objetivos determinados, tal y como demuestra un estudio realizado por Ng (2018b). En el mismo, el aprendizaje formal se utilizó para enseñar contenidos básicos de forma eficaz, como leer tablaturas, mientras que el informal demostró ser útil para que los estudiantes se organizaran en torno a la realización de una interpretación en clase y fuera de ella, así como para la práctica instrumental. Otro ejemplo es el estudio de Kastner (2018), que encontró que una docente presentaba una dualidad informal-formal en sus metodologías, siendo formal para los más pequeños (4º curso de educación primaria) e informal para los mayores (5º curso de educación primaria y secundaria). Por ello, es necesario encontrar un equilibrio y establecer puentes entre los diferentes estilos de aprendizaje, (N. Gage et al., 2019; Georgii-Hemming y Westvall, 2010; McPhail, 2012; Rescsanszky, 2017), consiguiendo así una educación musical más holística e integral (Ng, 2018b).

E. Docentes

Entre los trabajos que abordan la EMPU desde la perspectiva docente, muchos coinciden en señalar su falta de formación (Binas, 2017; Emmons, 2004; Gurgel, 2019; Humphreys, 2004; Kastner, 2018; Springer, 2016; West y Clauhs, 2015; D. A. Williams y Randles, 2017), así como su rechazo hacia este tipo de música (Reimer, 2004). Esto puede conllevar efectos negativos, como el de una docente que decidió no utilizarla en sus clases, lo que contribuyó a aumentar la desconexión entre la música en la escuela y fuera de ella, y supuso una barrera para que los estudiantes desarrollasen su propia identidad musical (Kelly-McHale, 2013). Por ello, Kruse (2016a) defiende que los docentes deben reflexionar sobre sus propios valores, ya que de lo contrario se pueden convertir en prescriptivos y excluyentes con los estudiantes que no los compartan. En cualquier caso, a pesar de no estar formados, algunos sostienen haber aprendido especialmente a través de experiencias informales (Springer, 2016), como el caso de una profesora que decidió asistir a los ensayos de la banda de *rock* de uno de sus estudiantes, donde aprendió a valorar ese tipo de música y luego la pudo trasladar a su aula (Jaffurs, 2004).

No obstante, a pesar de la falta de formación, algunos estudios muestran que los docentes tienen creencias y opiniones positivas sobre la inclusión curricular de la MPU. De esta manera, McPhail (2013) encontró que los docentes buscan encontrar un balance entre la música académica occidental y la MPU, siendo cada una más apropiada para abordar diferentes contenidos;

piensan que debe de haber un equilibrio entre la afirmación de las identidades de los estudiantes y la creación de disonancias para que estos amplíen su conocimiento musical; y tratan de balancear los intereses de los estudiantes con los valores y experiencias de los docentes, los discursos pedagógicos predominantes, la cultura del centro educativo y la realidad diaria. A estas variables se suma la estructura interna de la propia disciplina (McPhail, 2012), así como la saturación curricular (McPhail, 2014). De modo similar, Springer (2016) halló que algunos docentes creen que la MPU es útil para alcanzar los estándares curriculares, especialmente en lo relativo a la escucha y la lectoescritura, pero no tanto en cuanto a la composición, improvisación y realización de arreglos; y consideran que es más apropiada conforme mayores son los estudiantes. Por su parte, Kallio (2017b) observó que los docentes opinan que hay tener en cuenta cuatro dimensiones problemáticas a la hora de elegir el repertorio de MPU: la letra, las imágenes, el carácter y la vinculación emocional de los estudiantes con la pieza.

F. Preferencias musicales de los estudiantes

De forma unánime, los estudios señalan a la MPU como el estilo que conforma las preferencias musicales de los estudiantes (Bosacki et al., 2006; Cremades et al., 2010; De Quadros y Quiles, 2010; De Vries, 2010; Dobrota y Ercegovac, 2019; Ho, 2014, 2015b, 2016, 2017b; Ho y Law, 2012; Law y Ho, 2015; Rauduvaite, 2008; Roulston, 2006; Shah, 2006), produciéndose con ella un vínculo emocional (Bosacki y Neill, 2015). Dentro de esta, algunos trabajos observaron que el *hip hop* era el género preferido (De Quadros y Quiles, 2010; Sever, 2016), especialmente a partir de la adolescencia temprana (Bosacki et al., 2006). Además, en ocasiones se ha encontrado un rechazo hacia los estilos de la música académica occidental y la tradicional (De Quadros y Quiles, 2010; Ho, 2017b). Sin embargo, en el contexto del sureste asiático se encontraron algunos matices propios. De esta manera, Law y Ho (2006) hallaron en Hong Kong y Taiwán una preferencia por la música occidental, tanto académica como popular, antes que por la local; Fung et al. (1999) vieron que en Hong Kong el estilo preferido era el *cantopop*, seguido de la música académica y la MPU, ambas occidentales; y Ho y Law (2006) observaron que en Taiwán preferían la música académica occidental y la MPU taiwanesa.

Respecto a su utilización, los estudiantes suelen escuchar la MPU en dispositivos tecnológicos (Sever, 2016), lo que configura su forma de vivir la música (De Vries, 2010), y esta constituye una fuente de conocimiento musical para aquellos que no tienen una formación específica (Ho, 2017b). Además, se ha comprobado que las preferencias musicales de los estudiantes se ven afectas por razón de género, tipo de centro educativo, edad, éxito escolar y nivel de estudios de los padres (Dobrota y Ercegovac, 2019). De igual modo, se encontró una correlación entre dichas preferencias y la identificación cultural de los alumnos, de forma que aquellos con una identificación asiática prefirieron MPU asiática, sucediendo lo mismo con la cultura hispánica o la angloamericana (Brittin, 2014). Asimismo, estas preferencias se conforman por influencia de los medios de comunicación (Cremades et al., 2010), habiéndose encontrado que cuando no hay una presión mediática por la MPU y hay un entorno cultural favorable a la música académica occidental, los estudiantes se identifican y vinculan emocionalmente con esta última (R. Walker, 2005).

Por último, existe una brecha entre la música que se estudia en los centros educativos y la que escuchan los estudiantes fuera de ellos (Cremades et al., 2010; Ho, 2015b, 2016, 2017b; Shah, 2006). No obstante, algunos autores recomiendan su inclusión en el currículum (Cremades et al., 2010; Dobrota y Ercegovic, 2019), tal y como demandan la mayoría de estudiantes a los que se les preguntó, quienes prefieren un currículum más abierto y en el que tuviera cabida una mayor diversidad de manifestaciones musicales (De Vries, 2010; Ho, 2014, 2015b, 2016, 2017b; Wang y Lorenzo, 2019). En cualquier caso, no se trata de desplazar la música académica occidental, sino de encontrar un equilibrio (Till, 2017). En esta dirección, Durakovic et al. (2018) señalan que en Croacia y Serbia se introdujo la MPU en 1984 como parte del currículum oficial, pero no fue hasta 2003 cuando se incorporó la consideración hacia las preferencias de los estudiantes.

G. Género y sexualidad

La MPU guarda una estrecha relación con la construcción que del género y la sexualidad realizan el alumnado (Abramo, 2011a; Bosacki y Neill, 2015). En cuanto al primero, P. K. Cooper y Burns (2019) hallaron que los estudiantes asociaron de forma estereotípica el canto melódico al género femenino y el *rap*, tocar la batería o la guitarra eléctrica, y ser una estrella del *rock* o un DJ, al masculino. Precisamente por estas cuestiones, algunos autores sostienen que la MPU es un repertorio idóneo para que los estudiantes desarrollen una opinión propia sobre los roles de género y, en especial, sobre los estereotipos que se vierten sobre la mujer (B. L. Cooper, 1978, 1980; Harley, 1992; C. X. Rodríguez, 2004b).

Por su parte, Abramo (2011b) encontró diferentes estrategias entre sus estudiantes a la hora de trabajar en pequeños grupos de MPU. Así, observó que durante los ensayos, los chicos se comunicaban mediante gestos musicales mientras que las chicas alternaban espacios para la comunicación verbal y espacios para tocar, lo que generaba conflictos en los grupos mixtos. Igualmente, vio que el amplio volumen de los instrumentos se imponía sobre la voz de las chicas, dando lugar a un dominio masculino. Siguiendo con el autor, este comprobó que a la hora de componer, los chicos no dieron importancia a la letra y priorizaron la música, mientras que las chicas compusieron primero la letra y le dieron una gran importancia emocional. Por todo ello, los profesores deben ser más conscientes sobre las cuestiones de género en su forma de relacionarse con sus alumnos, en su forma de organizar la enseñanza y en los contenidos que seleccionan (Almqvist, 2019), de forma que todas las prácticas, tanto las de las chicas como las de los chicos, estén igualmente integradas (Abramo, 2011b).

En cuanto a la sexualidad, la MPU contiene frecuentemente mensajes relativos a esta (P. C. Hall et al., 2012; C. L. Wright et al., 2019), especialmente en estilos como el *pop*, el *rock* y el *rap/hip hop* (Bosacki et al., 2006), e influye en la representación que de ella hacen los estudiantes (Abramo, 2011c) y en su desarrollo socioemocional (Bosacki et al., 2006). En concreto, el contenido sexual de la MPU está relacionado con el desarrollo de ideas e identidades de género, con la cosificación y sexualización de la mujer, con comportamientos sexuales de riesgo, y con la aceptación de la violencia sexual y de género (C. L. Wright et al., 2019). Además, los mensajes que reciben los estudiantes no siempre guardan relación con los programas de educación sexual tradicionales, en los que se presupone la heterosexualidad y se percibe al adolescente como un

sujeto vulnerable, no tratándose temas de interés como el deseo sexual, la homosexualidad o la sexualidad cambiante (Macleod et al., 2015). En otros casos, la educación sexual llega a las aulas mucho después de que los alumnos hayan comenzado a consumir MPU (C. L. Wright et al., 2019).

Esta situación hace que sea necesario introducir cuanto antes elementos de la cultura mediática, como la MPU, para que los estudiantes aprendan a identificar, deconstruir y cuestionarse los modelos de sexualidad que se transmiten (P. C. Hall et al., 2012). Por ejemplo, Wright et al. (2019) proponen introducir la MPU desde la educación primaria, reflexionando sobre su contenido en relación con el género, la raza, la etnia, la clase, la sexualidad, el contexto social, el control, la resistencia y el placer; repensando el papel que juega la industria musical y el negocio de la propia MPU; diferenciando entre realidad y fantasía, entre los personajes famosos y sus vidas reales; desvelando algunas prácticas como el uso de Auto-tune, de Photoshop o el proceso de grabación en estudio; e informando y asesorando a las familias.

H. Interdisciplinariedad

La MPU facilita el trabajo interdisciplinar, pudiendo establecerse relaciones con la política, los estudios sociales, la psicología, la ciencia, la lengua, la historia y el arte (Woodson, 2004), siendo el *hip hop* un estilo especialmente apropiado para ello (Biggs, 2011; N. Gage et al., 2019). Por ejemplo, puede utilizarse la MPU para abordar contenidos de la geografía, ya que refleja valores y actitudes sobre las experiencias en el espacio físico y cultural (Gordon, 1984; Paterson, 1991); de la historia, como la guerra de Vietnam (Chilcoat, 1985), la situación contemporánea de la comunidad afroamericana (B. L. Cooper, 1979) o la evolución del béisbol (B. L. Cooper y Walker, 1990); de la sociología, como el cambio social (B. L. Cooper, 1973); o del área de lengua (Ho, 2016; Loew, 1979), donde las letras del *rap* presentan un interés específico (Macklis, 1989). Otras experiencias mostraron que la MPU puede ser útil a la hora de motivar a los estudiantes en el trabajo de contenidos matemáticos como las fracciones si se relacionan con la duración de las notas musicales y el compás (Jones y Pearson, 2013), así como en los procesos de orientación o tutorización, por su capacidad para conectar emocionalmente con ellos (Vanderkolk, 1976).

I. Hip hop

El *hip hop* ha sido muy poco incluido en los programas de MPU debido a que está lejos de los géneros tradicionales como el *pop* y el *rock* (Kruse, 2016b; Väkevä, 2006). Sin embargo, el *rap* es la música preferida por algunos estudiantes, por lo que debería ser tenida en consideración (Kruse, 2016a; Sever, 2016). De hecho, el uso de la cultura *hip hop* en el aula puede conectar con la realidad vivida de muchos estudiantes, especialmente en zonas de bajo nivel socioeconómico (Biggs, 2011), y ser más inclusivo con aquellos que presentan problemas de participación (Kruse, 2016b). Además, su marcado componente textual permite relacionar la música interdisciplinariamente con otras áreas de conocimiento (Biggs, 2011; N. Gage et al., 2019; Macklis, 1989; Sever, 2016), al menos a partir de los dos últimos cursos de educación primaria, ya que se ha comprobado que los alumnos de 10-12 entienden el significado general de las canciones de rap (P. D. Hall, 1998). En definitiva, la incorporación del *hip hop* en el aula puede ayudar a los estu-

diantes a entender el mundo que les rodea de una forma más profunda y establecer relaciones entre música, cultura y sociedad (Kruse, 2016b). Por ejemplo, Przybylski (2018) muestra una forma de utilización del *hip hop* bilingüe como estrategias para la construcción de una conciencia descolonizadora crítica.

J. Propuestas

Dentro de los trabajos en los que se realizan propuestas de incorporación de la MPU en el aula, es posible establecer una distinción entre los teóricos, los que realizan propuestas prácticas y los que presentan metodologías específicas. En el primer grupo, Bosacki et al. (2006) mantienen que hay que conseguir que los estudiantes sean consumidores críticos de MPU, implementando pedagogías críticas que negocien el currículum con ellos y se hagan preguntas relacionadas con los significados de las canciones para cada persona, lo que se puede aprender de ellas desde un punto de vista emocional y moral, y las estrategias de marketing utilizadas en su comercialización. En una dirección similar, Richards (1995) propone la necesidad de una educación mediática que explore cómo a través de la MPU se negocian y reconfiguran las identidades. De forma distinta, Kratus (2019) sostiene que la educación musical se ha convertido en semiprofesionalizante, pero debería volver a tener como objetivo el desarrollo del amateurismo musical, que implica puro placer y deseo por hacer música. Por su parte, MacCluskey (1979) plantea que introducir la MPU no quiere decir eliminar la música académica, sino que deben coexistir ambas porque se trata de ofrecer un currículum amplio y diverso.

Dentro del grupo de propuestas prácticas, numerosos trabajos exponen guías, pautas o sugerencias de incorporación de la MPU (P. Arnett, 1993; Cutietta, 1991; Cutietta y Brennan, 1991; De Vries, 2004; Graham, 1995; Harley, 1992; Kertz-Welzel, 2005; Kruse, 2018; W. R. Lee, 2004; Love, 1991; S. W. Mills, 2000; Ojala, 2017; Przybylski, 2018; D. Thompson, 1979; Tobias, 2015b; Väkevä, 2010; West y Clauhs, 2015). Por ejemplo, Tobias (2015b) propone que los estudiantes sean detectives y busquen canciones similares en las que pueda haber un caso de plagio; ejerzan de críticos y comparen diferentes versiones de una misma canción; realicen adaptaciones de canciones cambiando el estilo; creen videotutoriales para enseñar a otras personas; encuentren relaciones entre diferentes músicas; o sean DJs. En la misma línea, Väkevä (2010) coincide con el último punto y añade la realización de remezclas de piezas enteras o mezclas de partes, la composición de canciones de forma colectiva y *online*, la producción de vídeos para YouTube, y la comparación e intercambio de vídeos de canciones de videojuegos. Igualmente, Ojala (2017) sugiere la ampliación de los métodos interpretativos, introduciendo arreglos, composición, grabación y mezcla, mediante la utilización de las nuevas tecnologías.

Siguiendo con las propuestas de orden práctico, W. R. Lee (2004) sostiene que la MPU debe ir conectada con su historia, abordándose en términos de cambios, multicausalidad, evidencias, elecciones, orígenes, contexto material y patrones sociales; tratando de superar el conocimiento superficial y la simple acumulación de datos sobre biografías, eventos, discografías, curiosidades, etc.; y fomentando la capacidad de situar todo ello en grandes tendencias, ideas, estilos y movimientos. En relación con la educación primaria, De Vries (2004) propone actividades de baile y de canto, así como con patrones rítmicos y ostinatos. Por su parte, Kruse (2018) sugiere

invitar a artistas al aula y pedirles asesoramiento, o reconocer el conocimiento que ya poseen algunos estudiantes, mientras que West y Clauhs (2015) señalan que las universidades deberían enseñar contenidos específicos como tocar instrumentos propios de la MPU o producir audio digital.

En cuanto a las metodologías específicas, destaca la propuesta de la *Modern Band* (V. W. Davis et al., 2019). Se trata de un programa impulsado por la asociación *Little Kids Rock*, cuyo principio pedagógico es el aprendizaje de la música como una segunda lengua y se caracteriza por (1) trabajar en zonas de confort para que los estudiantes no generen un rechazo emocional, (2) realizar aproximaciones a las grabaciones originales, (3) tener grupos heterogéneos con distintos niveles de forma que generen un andamiaje espontáneo, (4) y utilizar actividades de composición e improvisación (Davis et al., 2019; Powell y Burstein, 2017). Otra metodología es *Soundcheck*, que está basada en aprender música *haciendo música*, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, las realizaciones de reflexiones y la evaluación formativa (Evelein, 2006). Finalmente, la metodología *Soundbox* recrea las texturas, los timbres y la estereofonía, e introduce factores culturales, sociales y políticos como elementos analíticos (García-Peinazo, 2017).

K. Otros

Dentro de la categoría *otros* se sitúan trabajos de diversa temática. Por ejemplo, un análisis histórico de la EMPU en Estados Unidos (Krikun, 2017), un estudio comparado sobre el enfoque educativo entre dicho país y el Reino Unido (Mantie, 2013), o investigaciones en relación con el tratamiento curricular de la MPU en la legislación educativa (Carroll, 2019; Duraković et al., 2018; Ho, 2017a). Asimismo, dos artículos abordaron las referencias a las instituciones educativas en las letras de la MPU, observando que cuando aparecen son negativas, retratando el aprendizaje formal como deshumanizador, irrelevante, alienante y descontextualizado (Butchart y Cooper, 1987), lo que contribuye a la perpetuación de la brecha entre la vida escolar y la vida fuera de las aulas (Brehony, 1998).

Por otra parte, diversos autores abordaron la utilización, junto con la MPU, de las tecnologías asociadas a los procesos de grabación y producción de música digital (Chi y Chen, 2019; Gurgel, 2019; Ojala, 2017; Tobias, 2013). No obstante, Challis (2009) señala que estas tecnologías no están especialmente adaptadas a personas con diversidad funcional, por lo que este enfoque podría no ser atractivo para este colectivo. Finalmente, Tobias (2013) y Väkevä (2009, 2010) defienden que la EMPU debe trascender los estilos clásicos de *pop* y *rock* hacia otros lenguajes más contemporáneos, como por ejemplo la música electrónica, mientras que Dunbar-Hall (1994) señala que la fisología postestructuralista, que sitúa el foco en los contextos de producción y recepción musical en lugar de en la propia gramática interna, es una buena fundamentación para la introducción de la MPU en el currículum

3.4.6. SÍNTESIS

Como se ha podido observar, los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria, que constituyen una de las poblaciones estudiadas en esta tesis, pertenecen a la etapa evolutiva de la adolescen-

cia temprana. Esto implica que, de forma paralela al desarrollo hormonal y sus consecuencias físicas, experimentan un incremento en la capacidad para pensar de forma abstracta, hipotética, multidimensional, reflexiva, crítica y moral; se vuelven sensibles al aprendizaje sociocultural y manifiestan la necesidad de pertenecer a un grupo de iguales; desean una mayor autonomía y desafían la autoridad del adulto; muestran interés por la cultura adolescente y presentan un mayor nivel en la construcción de su identidad. Estas circunstancias son coherentes con la propuesta de utilizar un repertorio vinculado a sus identidades y preferencias musicales que sea potencialmente apto para la reflexión debido a su vínculo con elementos sociales de su contemporaneidad.

En relación con la identidad, entendida como un marco de sentido que resulta de un complejo proceso de percepción de unidad y coherencia sobre la propia persona, con una cierta independencia con respecto al paso del tiempo y al cambio de contexto, existen dos corrientes de pensamiento clásicas. Por un lado, se concibe como un proceso psicológico centrado en el individuo y, por el otro, como un fenómeno social en el que juegan un papel fundamental la esfera pública y los significados simbólicos. No obstante, distintos desarrollos teóricos posmodernos han formulado nuevos enfoques que entienden la identidad como un discurso narrativo, como un acto performativo o como una convergencia interseccional.

En el caso concreto de la identidad musical, se ha establecido la diferencia entre las identidades en la música (IEM), formadas por los roles internos culturalmente establecidos, y la música en las identidades (MEI), constituida por la influencia de la música en nuestra identidad general. Por otra parte, ha sido definida como una combinación del *yo* individual y social; de los conocimientos, habilidades, prácticas, valores y gustos musicales; y de los contextos en los que estos son adquiridos o transmitidos. Por tanto, las preferencias musicales son uno de los elementos que la constituyen, lo que se constata al observar la existencia de relaciones entre estas y determinados elementos como la personalidad, el autoconcepto, los estilos de vida o las relaciones sociales. Dichas preferencias están condicionadas por multitud de factores como el tempo, el ritmo, la complejidad, la familiaridad y la prototipicidad; así como por características personales como la sensibilidad auditiva, la educación y experiencias musicales, la personalidad, la edad, el sexo, la madurez y el desarrollo de la memoria; y parámetros socioculturales como el grupo de iguales, la familia, los significados sociales, las figuras de autoridad o el contexto de escucha.

Desde un punto de vista evolutivo, en la franja de 9 a 11 años se produce un punto de inflexión en el que los individuos comienzan a decantarse por la MPU y a rechazar otros estilos como la música académica occidental o la folklórica y tradicional. De hecho, la MPU, que constituye la mayoría de las preferencias musicales de los adolescentes, se convierte en un elemento especialmente importante en el desarrollo de sus identidades, ya que la utilizan tanto para construir las narrativas que les ayudan a representar la realidad, como para ser aceptados y formar parte de un grupo de iguales. En este sentido, el giro contextual-situacionista y paidocéntrico que ha experimentado la educación, el cual sitúa el foco en la potencialidad de las experiencias e intereses de los estudiantes, sostiene la necesidad de reconocer dichas identidades y preferencias e introducirlas en el currículum educativo. No obstante, esto no se ha producido de forma generalizada y todavía existe una brecha entre la cultura musical escolar y la que tiene lugar fuera de los centros educativos. Aun así, es posible identificar durante las últimas décadas un aumento

en el uso escolar de la MPU, especialmente en los Países Nórdicos, Reino Unido y EE.UU., así como en la publicación de trabajos académicos, lo que hace que se pueda hablar de la Educación Musical Popular Urbana (EMPU) como un campo de conocimiento propio.

Tras una revisión bibliográfica sistemática sobre el uso de la MPU en las etapas de educación primaria y secundaria, se han identificado y sintetizado 10 tópicos recurrentes dentro de la literatura científica. En primer lugar, se han encontrado una serie de discursos legitimadores que sostienen que la EMPU contribuiría a mejorar el carácter democrático, ético e inclusivo de los procesos educativos, así como el desarrollo del pensamiento crítico, el crecimiento personal, la capacidad para el trabajo colaborativo, la motivación y el aprendizaje musical de los estudiantes. En segundo lugar, diversos estudios han evaluado la utilización educativa de la MPU y han encontrado, por un lado, que las sesiones corren el riesgo de quedar reducidas a la escucha e interpretación de música *pop* y *rock* con el único objetivo de motivar a los estudiantes, o que la MPU puede llegar a convertirse en un nuevo repertorio canónico, excluyente con la diversidad y desconectado de sus preferencias actuales.

Por el otro, se han observado múltiples beneficios como una mayor motivación, participación, concentración y atención; una mejora del comportamiento; unos aprendizajes más significativos, auténticos y holísticos; un cambio en la relación docente-discente e interacciones más colaborativas entre iguales; procesos evaluativos más individualizados, continuos y formativos; oportunidades para la reflexión, el debate y la educación en valores; la posibilidad de reconceptualización de la música como fenómeno cultural; la ampliación de las preferencias de los estudiantes y el desarrollo de su identidad; y el aprendizaje de destrezas musicales como la escucha o la improvisación. También se han encontrado una serie de factores favorecedores de la EMPU como la existencia de materiales adaptados, la autonomía docente, la formación permanente y la búsqueda de un equilibrio entre el aprendizaje formal y el informal, entre otros.

En tercer lugar, varias investigaciones abordan las dificultades que puede encontrar la utilización de la MPU en el aula. Estas son el rechazo generalizado hacia el propio estilo, su variabilidad y carácter cambiante, la adecuación ética del mensaje de sus canciones en el contexto educativo, las incoherencias que se pueden dar al implementarse mediante enfoques propios de otros repertorios, la falta de formación docente y de recursos, y la política educativa, que puede no prescribirla en el currículum oficial o ejercer un control ideológico sobre ella. Otro de los temas tratados es el de la utilización de estrategias de aprendizaje informal propias de los músicos de MPU con el objetivo de introducir una mayor autenticidad en el aula. Desde esta perspectiva, los estudiantes elegirían el repertorio; se fomentaría la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo; se aprendería de oído; se dejaría a los estudiantes que marcaran su propio camino de aprendizaje; y se utilizarían las tecnologías electrónicas y digitales propias del género. Algunos trabajos señalan beneficios y dificultades en la utilización del aprendizaje formal, mientras que otros sostienen la necesidad de encontrar un equilibrio con los procesos formales.

En cuarto lugar, los trabajos que abordan la EMPU desde la perspectiva docente coinciden en señalar la falta de formación del profesorado de música. Aun así, varias investigaciones muestran a docentes interesados en incorporar de forma equilibrada en sus clases la MPU. El quinto

de los temas tratados estudia las preferencias musicales de los estudiantes, habiendo un consenso generalizado en que están constituidas por la MPU, por lo que tanto algunos autores como los propios estudiantes piden que esta sea reconocida e incluida en el currículum educativo. Los tres siguientes tópicos han sido abordados por un menor número de trabajos. Por un lado, se ha observado que la MPU guarda una estrecha relación con la representación que hacen los estudiantes de la sexualidad y el género, ya que con frecuencia reproduce roles patriarcales y contiene mensajes sexuales que cosifican a la mujer y legitiman prácticas violentas. Precisamente por esto es necesario una educación mediática desde la educación primaria que utilice la MPU de forma reflexiva. Por otro lado, se ha visto que este tipo de música, especialmente en su dimensión textual, es idóneo para ser tratado interdisciplinariamente junto con otras áreas de conocimiento como la historia, la geografía, la lengua, las matemáticas o la política. Además, se ha observado que el *hip hop*, siendo el estilo preferido por algunos estudiantes, no suele incluirse en los programas de EMPU, a pesar de tener la potencialidad de representar la realidad vivida por muchos de ellos.

Finalmente, las investigaciones clasificadas dentro del último de los temas abordados realizan o muestran diferentes propuestas de incorporación de la MPU tanto teóricas como prácticas. En este sentido, se plantea, por un lado, la utilización de pedagogías que conformen consumidores críticos de música, la vuelta al amateurismo, la implementación de una educación mediática, y la búsqueda de un equilibrio entre la MPU y la música académica de tradición occidental. Por otro lado, algunas propuestas de orden práctico consisten en el establecimiento de conexiones entre la MPU y su historia; la utilización de artistas invitados para incorporar mayor autenticidad en las clases; una formación universitaria que aborde el aprendizaje práctico de los instrumentos propios de la MPU y sus modos de grabación digital; o la utilización de nuevos usos de la música como la creación de contenidos audiovisuales en YouTube, la mezcla de música pregrabada en el estilo de un DJ o la grabación musical en estudio. Además, se han presentado algunas metodologías específicas como *Modern Band*, *Soundcheck* o *Soundbox*.

En conclusión, la MPU conforma el núcleo de las preferencias e identidades musicales de los estudiantes adolescentes, las cuales se constituyen de forma interseccional a partir de los sistemas culturales en los que participan, se materializan en actos performativos cada vez que eligen escucharlas y vivenciarlas, y contribuyen a la construcción discursiva de las narrativas con la que se representan a sí mismos y a su entorno. A pesar de esto, la MPU no acaba de ser completamente reconocida e incluida en el currículum educativo, tal vez por ser considerada estéticamente inferior y poco adecuada para el ámbito escolar. Sin embargo, su incorporación podría aportar múltiples beneficios como el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de analizar éticamente los productos musicales contemporáneos.

IV

Análisis del currículum prescrito

Con la finalidad de abordar los dos últimos puntos del objetivo 1 de la tesis (tabla 14), se ha analizado el repertorio prescrito actualmente por la legislación educativa de la Comunidad Valenciana y su evolución dentro de período democrático español. En este sentido, se han estudiado las referencias directas e indirectas al repertorio, poniendo el foco en cuestiones como su grado de determinación o su vinculación con unas u otras tradiciones musicales y sus sistemas de aprendizaje asociados. Aquí se presenta el método utilizado, los resultados obtenidos y la discusión correspondiente.

Tabla 14. Objetivo 1

<p><i>Objetivo 1. Conocer la representación de las preferencias musicales de los estudiantes en la legislación educativa actual, y su evolución a través de las reformas educativas con desarrollo curricular realizadas durante el período democrático vigente</i></p>	<p>1.2. Analizar el repertorio prescrito en los tres decretos autonómicos que desarrollan el currículum básico durante el período democrático actual</p> <p>1.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los mismos</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

1. MÉTODO

Se ha utilizado una metodología de análisis de contenido mixto, combinando la descripción cuantitativa con la interpretación cualitativa de los resultados. A continuación, se presentan las unidades de muestreo y de registro, el sistema de categorización y las técnicas de análisis.

1.1 UNIDADES DE MUESTREO Y DE REGISTRO

Siguiendo a Krippendorff (2013), se han empleado unidades de muestreo y de registro. En cuanto a las primeras, estas han quedado constituidas por los tres decretos autonómicos promulgados por el *Consell* valenciano dentro del período democrático actual, que abarca desde finales de la década de 1970 hasta el presente, en los que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Valenciana (tabla 15). Cada uno de ellos constituye una concreción de las tres leyes educativas con contenido curricular y sus respectivos reales decretos de desarrollo de las enseñanzas mínimas, que han entrado en vigor durante dicho período. Para facilitar el análisis, a cada decreto se le ha asignado un código en relación con el año en que fue publicado en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

Tabla 15. Unidades de muestreo

CÓDIGO	DECRETO	REAL DECRETO	LEY
D1992	Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana	Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
D2007	Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
D2014	Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las unidades de registro, se han utilizado tanto los elementos curriculares (EC) como las referencias al repertorio (RR), y la ponderación de cada una de estas últimas ha sido realizada de forma diferente en función del nivel de categoría de análisis utilizado, tal y como se explicará más adelante. Por un lado, se ha entendido como EC tanto los contenidos (CO) como los criterios de evaluación (CE) presentes en los decretos. Por el otro, se ha considerado como RR cualquier formulación que, de forma directa o indirecta, haga referencia a un tipo de música específico, de manera que en un EC puede haber ninguna, una o más de una RR.

1.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis utilizadas en este estudio han sido establecidas teniendo en cuenta los conceptos presentados en el marco teórico y los tipos de formulaciones en relación al repertorio que aparecen en los documentos. Es decir, se ha utilizado una categorización que combina apriorismos teóricos con elementos que emergen de la propia observación empírica. Dichas categorías han servido para caracterizar las RR y, a partir de ellas, a los EC que las contienen. De este modo, se ha diferenciado entre referencias directas al repertorio (RDR), que prescriben cuestiones como el estilo, la vinculación cultural o la forma musical, y referencias indirectas al repertorio (RIR), que lo hacen en relación con los tipos de instrumentos, agrupaciones y sistemas de aprendizaje vinculados a una tradición musical concreta.

Dentro las RDR, se han establecido tres categorías que señalan su nivel de determinación, diferenciando entre indeterminadas, semideterminadas y determinadas, cada una de las cuales engloba a su vez una serie de subcategorías (tabla 16). Así, dentro de las primeras se han incluido las denominaciones genéricas, las alusiones a la diversidad en general y los enunciados indeterminados en relación con la cultura, el género, el estilo o el período histórico. Dentro de las segundas, se han introducido las referencias a la forma, ya que comprometen el tipo de repertorio, pero no son completamente concluyentes. Por último, la tercera categoría abarca las formulaciones determinadas en relación con la cultura, el género, el estilo o el período histórico.

En cuanto a las RIR, se han analizado los elementos curriculares en función de las categorías de *música académica* (MA), *música no académica* (MNA), *aprendizaje formal* (AF) y *aprendizaje informal* (AI). Debido a la escasez de RIR relativas a la MNA, no se han establecido categorías para cada uno de los repertorios asociados, sino que esta última se ha utilizado como una categoría del tipo *otros*. Del mismo modo que con las RDR, a cada una de estas categorías de análisis se le ha asignado una serie de subcategorías que engloban un conjunto de formulaciones curriculares concretas, tal y como se muestra en la tabla 17. Así, la MA se ha relacionado con los instrumentos y las agrupaciones académicos, la figura de la dirección, el silencio como actitud ante la audición y la palabra *obra* para la designación de las manifestaciones musicales; la MNA se ha vinculado con los instrumentos y agrupaciones no académicos; el AF con la teoría y análisis musicales, la notación escrita, el perfeccionamiento técnico y el concepto de interpretación; y el AI con la improvisación y la composición. Como se ha comentado anteriormente, las categorías se han establecido no solo de forma deductiva a partir del marco teórico construido, sino también inductivamente desde las formulaciones que aparecen en los documentos legislativos, de manera que aquellas que no tienen representación empírica no se han considerado. Esto explica que la MA y el AF tengan más categorías que la MNA y el AI, dado que son más abundantes en los textos analizados.

Tabla 16. Categorías de análisis de las RDR

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EJEMPLOS
<i>Indeterminado</i>	Denominación genérica	Piezas musicales/vocales/instrumentales, obras musicales/vocales/artísticas, música vocal /instrumental, fragmentos, músicas, melodías, manifestaciones, producciones musicales, ejemplos musicales
	Diversidad general	De distintas características, de diferentes tipo, variadas, diversas, distintas, diferentes, heterogéneas, variedad
	Dimensión cultural indeterminada	De distintas/diferentes culturas
	Género, estilo o período indeterminado	De distintos/diversos/diferentes estilos, de diferentes épocas/géneros, del pasado y del presente, de todas las etapas, estilos variados, un estilo, una época, variada muestra de estilos y géneros
<i>Semideterminado</i>	Forma	Canciones, retahílas, danzas, cánones, puzzles y collages sonoros, juegos, ecos, ostinatos, pregunta/respuesta, lied, suite, rondó, concierto, forma binaria (AB), forma ternaria (ABA), bicinias, tricinias, tema y variaciones
<i>Determinado</i>	Dimensión cultural determinada	De la Comunitat Valenciana, valencianas, españolas, de las culturas mediterráneas, del mundo, del entorno, nuestro entorno, nuestra cultura, otras músicas/culturas, patrimonio cultural propio y de otras culturas, del medio social y cultural propio y de otras culturas, patrimonio musical común, patrimonio cultural, música occidental, de otras comunidades y naciones
	Género, estilo o período determinado	Infantil, tradicional, popular, didáctica, clásica, de los siglos XVII y XVIII / XVI al XIX / XV al XX, de la época contemporánea, contemporánea, de actualidad, del folklore, de otras épocas, flamenco, jazz

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las RIR, se han analizado los elementos curriculares en función de las categorías de *música académica* (MA), *música no académica* (MNA), *aprendizaje formal* (AF) y *aprendizaje informal* (AI). Debido a la escasez de RIR a la MNA, no se han establecido categorías para cada uno de los repertorios asociados, sino que se ha utilizado como una categoría del tipo *otros*. Del mismo modo que con las RDR, a cada una de estas categorías de análisis se le ha asignado una serie de subcategorías que engloban un conjunto de formulaciones curriculares concretas, tal y como se muestra en la tabla X. Así, la MA se ha relacionado con los instrumentos y las agrupaciones académicos, la figura de la dirección, el silencio como actitud ante la audición y la palabra *obra* para la designación de las manifestaciones musicales; la MNA se ha vinculado con los instrumentos y agrupaciones no académicos; el AF con la teoría y análisis musicales, la notación escrita, el perfeccionamiento técnico y el concepto de interpretación; y el AI con la improvisación y la composición. Como se ha comentado anteriormente, las categorías se han establecido no solo de forma deductiva a partir del marco teórico, sino también inductivamente desde las formulaciones que aparecen en los documentos legislativos, de manera que aquellas que no tienen representación empírica no se han considerado. Esto explica que la MA y el AF tengan más categorías que la MNA y el AI, dado que son más abundantes en los textos analizados.

Tabla 17. Categorías de análisis de las RIR

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	EJEMPLOS
<i>Música académica</i>	Instrumentos académicos	Familias orquestales, familias instrumentales (cuerda, viento metal, viento madera y percusión)
	Agrupaciones académicas	Orquesta, solo, dúo, trío, cuarteto, coro y orquesta
	Figura de la dirección	Respetar a la persona que asume la dirección
	Obra	Obra
	Audición silenciosa	Valoración del silencio como elemento indispensable durante la audición musical, actitud atenta y silenciosa durante la audición musical
<i>Música no académica</i>	Instrumentos no académicos	Instrumentos del folklore, de la música popular urbana, electrónicos, escolares, del aula, Orff, realizados con materiales escolares
	Agrupaciones no académicas	Rondallas
<i>Aprendizaje formal</i>	Teoría/análisis musical	Matices dinámicos y agógicos, intervalos, acordes, escalas, forma, textura, tipos de voces (soprano, alto, tenor y bajo), tonalidad, tempo (allegro, andante, adagio, vivace, largo)
	Notación escrita	Lectura de pentagramas, claves, compases, figuras
	Perfeccionamiento técnico	Buscando la precisión, cuidando el fraseo y la articulación, perfeccionamiento y precisión en la técnica instrumental, práctica de técnicas básicas, ejercicios
	Interpretación	Interpretación
<i>Aprendizaje informal</i>	Composición	Creación, invención, composición
	Improvisación	Improvisación

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, las categorías con las que se caracterizan las RIR no son unívocas ni estrictamente exclusivas, sino que se han seleccionado por pertenecer en mayor medida a una tradición musical específica. Por ejemplo, la palabra *obra* podría utilizarse para denominar cualquier pieza musical, como una canción *pop*, sin que ello supusiera una falta de comprensión para quien lo escuchase. Sin embargo, como se ha visto en el capítulo III, dicha palabra está históricamente asociada al repertorio de la música clásico-romántica, la idea del genio compositor y la autonomía musical. Lo mismo podría decirse del concepto de interpretación. Por otro lado, podría argumentarse que la improvisación y la composición también han tenido y tienen cabida en la MA. No obstante, no pertenecen a la tradición de AF vinculada a los conservatorios en los niveles elementales y medios, y sí que son algunas de las prácticas asociadas al AI durante las últimas décadas. Es por ello que, a pesar de no constituir subcategorías ontológicamente necesarias relacionadas con las categorías en las que se engloban, sí que forman parte de sus tradiciones de uso contingente.

1.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos se han utilizado técnicas de estadística descriptiva consistentes en gráficos de proporciones y cantidades. Una de las dificultades que se ha encontrado a la hora de realizar este análisis ha sido la de cuantificar la importancia relativa de cada una de las categorías atribuidas a las RR. Para resolver esto, se ha optado por tres formas diferentes de ponderación, en función de las categorías de análisis utilizadas (tabla 18). En este sentido, la cantidad de RDR o RIR se ha contabilizado con respecto al total de EC, las categorías de RDR o RIR con respecto al total de EC con RDR/RIR, las subcategorías de RDR con respecto al conjunto de RDR y las subcategorías de RIR en relación con el total de EC con RIR. Como se puede observar, hay una coherencia entre el tipo de ponderación y el nivel de las categorías de análisis que solo no se cumple en la última de ellas. Esto se debe al hecho de haberse considerado que, si bien las RDR constituyen un conjunto propio y definido dentro del cual se establecen las proporciones prescritas para cada tipología musical, las RIR representan un conjunto más indefinido, menos homogéneo y con una mayor relación con el conjunto de EC.

Por otro lado, el análisis cuantitativo de los documentos pertenecientes a la muestra ha sido complementado con uno de tipo cualitativo cuyo objetivo es reflejar aquellas cuestiones que el primero no puede abordar mediante conteos y proporciones. Así, se ha abordado la forma en la que el currículo secuencía la música como expresión cultural y representa la música académica occidental y las identidades y preferencias musicales de los estudiantes.

Tabla 18. Formas de ponderación

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PONDERACIÓN
<i>RDR</i>	Con respecto al total de EC
<i>Categorías de RDR</i>	Con respecto al total de EC con RDR
<i>Subcategorías de RDR</i>	Con respecto al total de RDR
<i>RIR</i>	Con respecto al total de EC
<i>Categorías de RIR</i>	Con respecto al total de EC con RIR
<i>Subcategorías de RIR</i>	Con respecto al total de EC con RIR

Fuente: elaboración propia

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se exponen de forma diferenciada en función del tipo de RR, distinguiendo entre RDR y RIR, y dedicando un apartado inicial a la presentación de los documentos estudiados en términos de EC, CO y CE. Además, en cada apartado se exponen tanto los resultados encontrados en los sucesivos cursos del decreto D2014 como la evolución a lo largo de los tres decretos D1992, D2007 y D2014. Por otra parte, el análisis cualitativo será expuesto en último lugar, como complemento a los datos y gráficas previos.

2.1. CANTIDAD DE ELEMENTOS CURRICULARES, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La cantidad de EC a lo largo de la etapa en el decreto D2014 es relativamente estable, experimentando una pequeña subida a partir de los cursos intermedios (figura 30). Dentro de ellos, los CO ocupan la mayor parte, en torno al 85%, mientras que los CE solo representan un porcentaje alrededor del 15%. De forma comparativa, los EC curriculares de los decretos D1992, D2007 y D2014 han ido aumentando con el tiempo, produciéndose un salto especialmente significativo del 278.4% entre los dos últimos (figura 31). En cuanto a la proporción de CO y CE, aunque con porcentajes variables, en todos los decretos los primeros son los que tienen un mayor protagonismo. Así, en D1992 constituyen el 90.12%, en D2007 el 81.89% y el 85.14% en D2014.

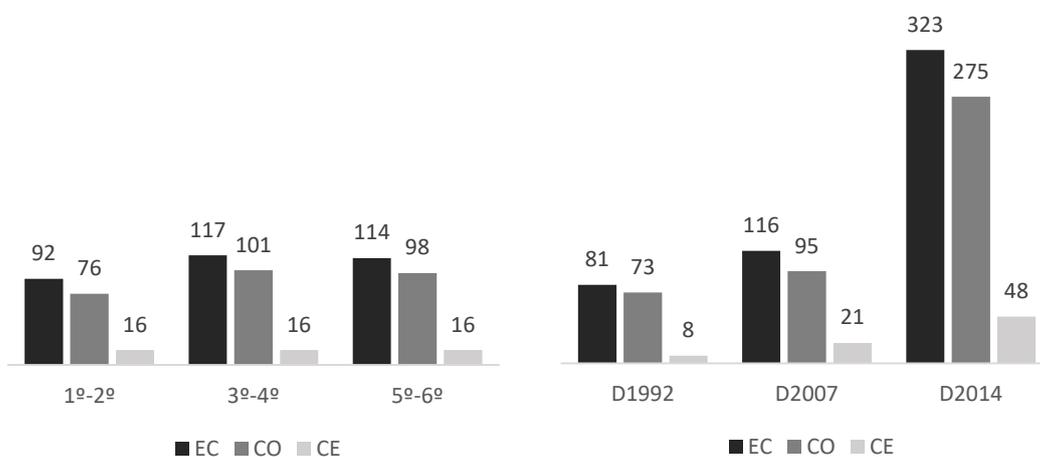


Figura 30. Cantidad de EC, CO, y CE en los sucesivos cursos de D2014

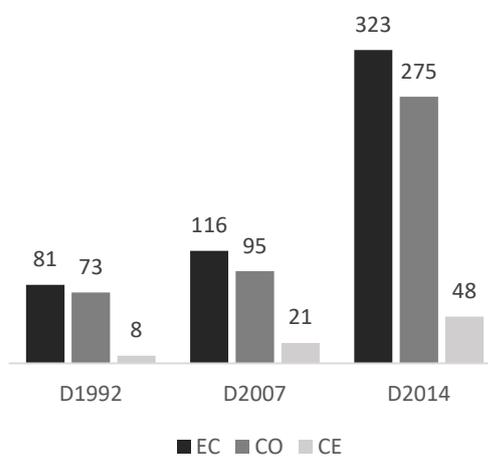


Figura 31. Cantidad de EC, CO, y CE en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS REFERENCIAS DIRECTAS AL REPERTORIO

El análisis de las RDR se muestra en tres niveles diferenciados. En primer lugar, se presenta la proporción de EC que los contienen; en segundo lugar, su nivel de determinación y; en tercer lugar, su distribución interna.

2.2.1. PROPORCIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES CON REFERENCIAS DIRECTAS AL REPERTORIO

Dentro del decreto D2014, la proporción de EC que presentan RDR es similar a lo largo de los cursos y se sitúa alrededor del 43% (figura 32). Desde un punto de vista evolutivo, el porcentaje de los contenidos que hacen referencia al repertorio permanece relativamente constante dentro del intervalo 34-46% (figura 33). Es decir, a pesar de la variación en el número de EC, tal y como

se señala en el apartado anterior, el peso específico relativo a la regulación directa del repertorio se ha mantenido comparativamente estable tanto sincrónica como diacrónicamente, situándose en torno a un 40% del total.

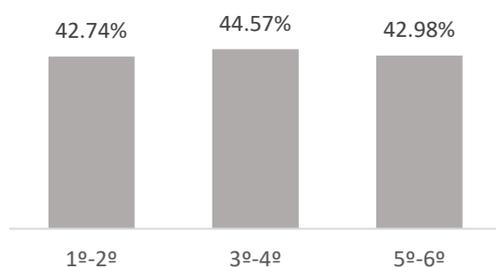


Figura 32. Proporción de EC con RDR en los sucesivos cursos de D2014

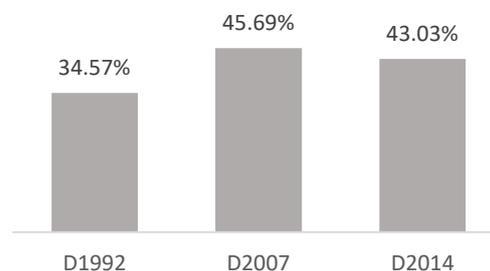


Figura 33. Proporción de EC con RDR en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.2.2. NIVEL DE DETERMINACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES CON REFERENCIAS DIRECTAS AL REPERTORIO

Con respecto al nivel de determinación de las RDR que aparecen en el decreto D2014, se observa de forma generalizada una relación inversa entre dicho nivel y la cantidad de EC (figura 34), de forma que el porcentaje de estos últimos es menor cuanto más aumenta la determinación. La única excepción a esta tendencia se produce en los EC de los cursos 1º y 2º, donde la proporción de elementos con RDR semideterminadas es mayor que aquellos con indeterminadas. No obstante, la proporción de EC con RDR determinadas sigue siendo la más pequeña. De manera general, el porcentaje de EC con RDR determinadas oscila entre el 14.63% y el 28.57%, con semideterminadas entre 32.65% y 78.05%, y con indeterminadas entre el 53.66% y el 73.47%. Además, el nivel de determinación aumenta conforme avanzan los cursos, llegando a duplicarse entre los primeros y los últimos, mientras que el de semideterminación disminuye, llegando a reducirse a la mitad. Por su parte, el nivel de indeterminación aumenta a lo largo de la etapa, pero lo hace de una forma más suave.

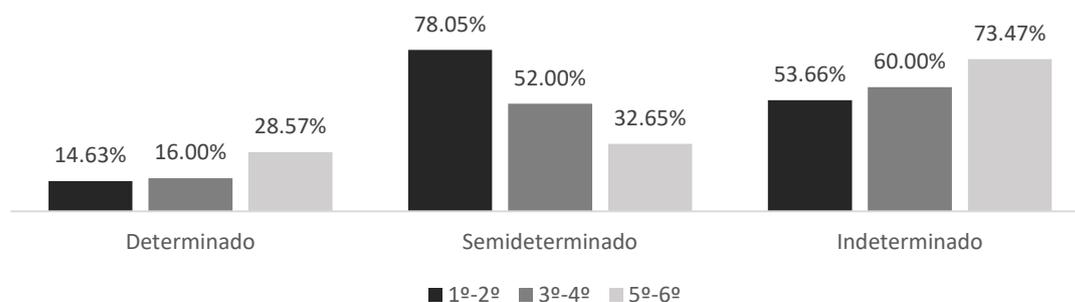


Figura 34. Niveles de determinación, semideterminación e indeterminación en los sucesivos cursos de D2014

Atendiendo a las subcategorías determinadas (figura 35), se puede observar un crecimiento similar a lo largo de la etapa, siendo las RDR sobre el género, estilo o período determinado (GEPD) superiores en el principio e inferiores al final con respecto a las RDR con una dimensión cultural determinada (DCD). En cuanto a las indeterminadas (figura 36), las denominaciones genéricas (DeG) son las más frecuentes, presentando un porcentaje estable entre el 48.78% y el 50.00%, mientras que las RDR sobre el género, estilo o período indeterminado (GEPI) y las que presentan una dimensión cultural indeterminada (DCI) aumentan conforme avanza la etapa. En este sentido, las GEPI aparecen por primera vez en 3° y 4° y se duplican en los cursos siguientes, mientras que las DCI no aparecen hasta los dos últimos. Por su parte, las RDR que hacen alusión a una diversidad en general (DiG) no siguen un patrón continuo, aunque sí que son menores en los cursos finales. La subcategoría semideterminada *forma* no se analiza de forma independiente porque su representatividad coincide con la del nivel de determinación respectiva, analizado anteriormente.

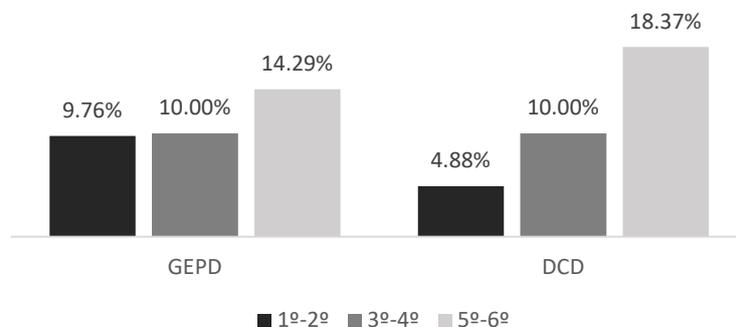


Figura 35. Subcategorías determinadas en los sucesivos cursos de D2014

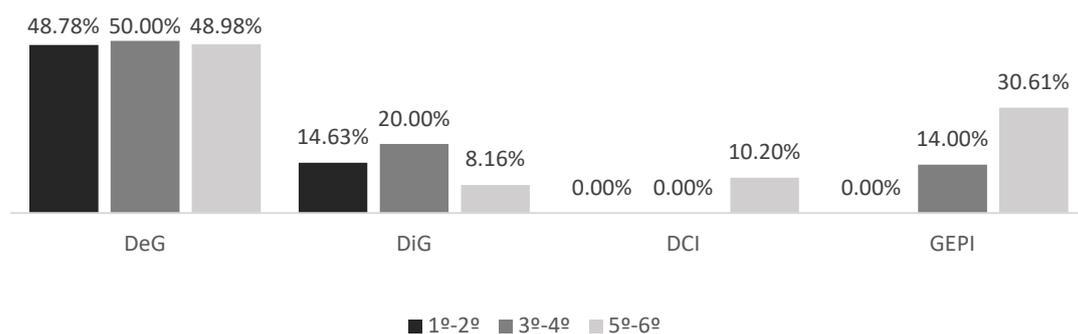


Figura 36. Subcategorías indeterminadas en los sucesivos cursos de D2014

Si se comparan los tres decretos, aparece una relación inversa entre el nivel de determinación y la cantidad de EC (figura 37). Además, los porcentajes son similares, oscilando entre el 17.86% y el 24.53% en el nivel determinado, entre el 46.43% y el 52.86% en el semideterminado, y entre el 57.14% y el 67.92% en el indeterminado. En cuanto a las subcategorías, las RDR sobre el GEPD presentan una ligera disminución con el tiempo, mientras que las RDR con una DCD no siguen

un patrón continuo, aunque son menos frecuentes en el último decreto (figura 38). En el nivel indeterminado no se aprecian patrones significativos, más allá de una mayor presencia de RDR con una DCI y la ausencia de RDR relativas a la DiG, ambos en el decreto D2007 (figura 39). Por las mismas razones que en el párrafo anterior, aquí no se analiza la subcategoría del nivel semideterminado.

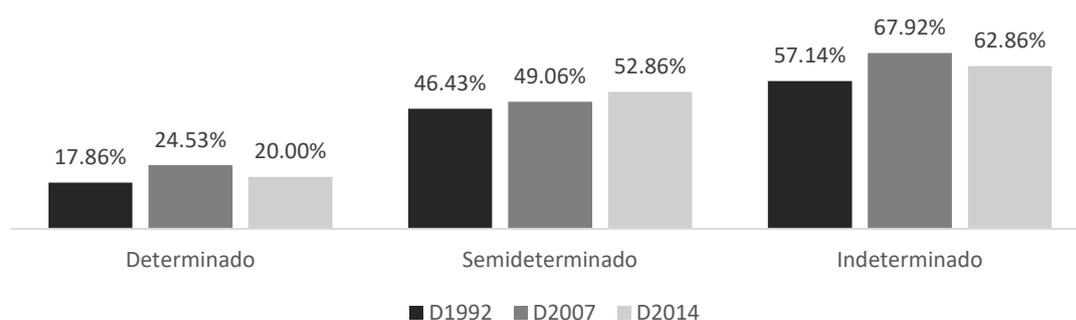


Figura 37. Nivel de determinación, semideterminación e indeterminación en los decretos D1992, D2007 y D2014

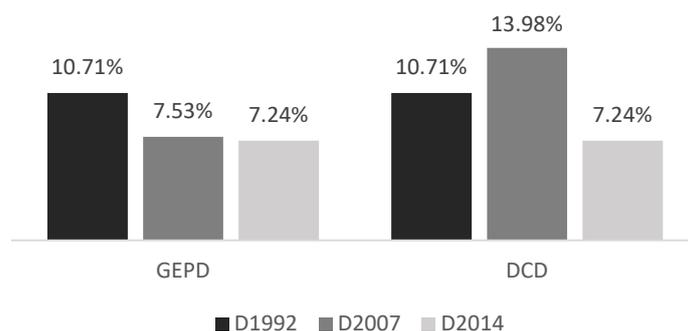


Figura 38. Subcategorías determinadas en los decretos D1992, D2007 y D2014

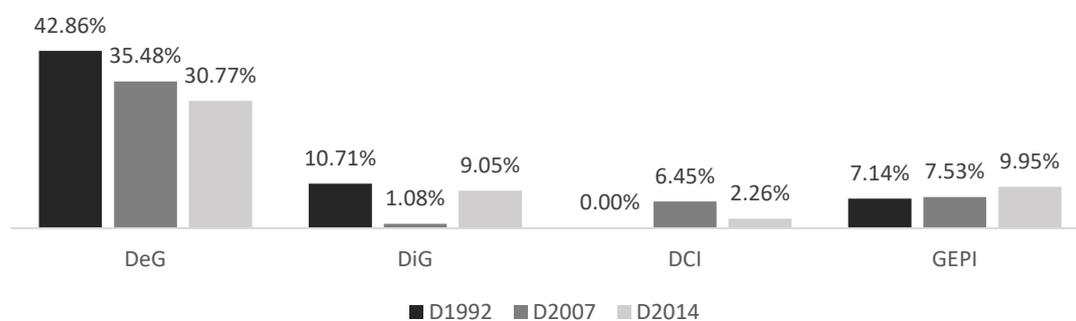


Figura 39. Subcategorías indeterminadas en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.2.3. DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS DIRECTAS AL REPERTORIO

En este punto se analizan las formulaciones concretas de las RDR, agrupándolas en las subcategorías en las que se han dividido los tres niveles de determinación. No obstante, esta operación no se realiza para las RDR que apelan a la diversidad general ni a la cultura de forma indeterminada, puesto que ambas presentan uniformidad interna. El análisis se realiza de mayor a menor nivel de determinación. Así, en primer lugar, en relación con la distribución de las RDR sobre el GEPD en los sucesivos cursos del decreto D2014, la música infantil y didáctica solo aparece en los dos primeros, mientras que la académica solo lo hace a partir de los dos segundos (figura 40). Por su parte, la música folklórica y tradicional tiene representación en toda la etapa, si bien con mayor intensidad en su inicio. Por otro lado, la figura 41 señala que la música actual solo aparece representada, con un 1.47%, en los cursos intermedios, mientras que las alusiones no desambiguadas a la contemporaneidad lo hacen en 5º y 6º curso (3.28%). También en esta parte de la etapa se hace referencia a otros géneros diferentes a la música académica occidental (1.64%).

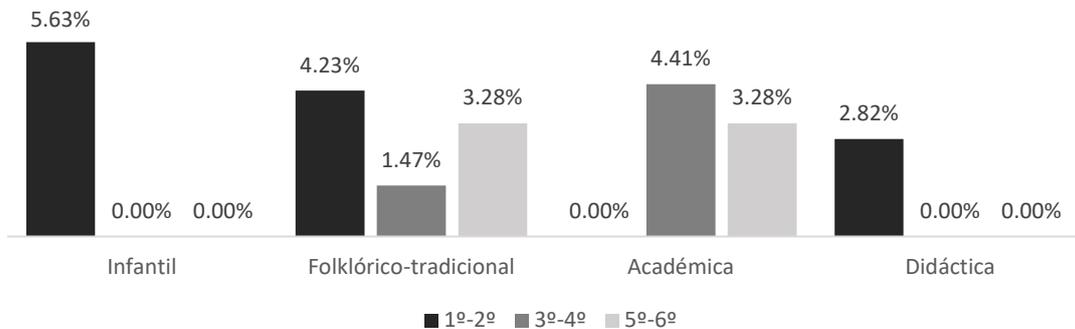


Figura 40. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (I)

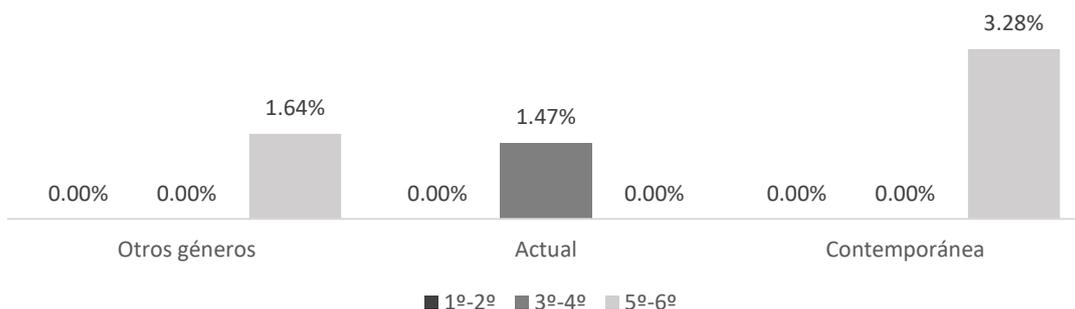


Figura 41. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (II)

Comparando los tres decretos, se observa que el D1992 solo hace alusiones a la música folklórica y tradicional, mientras que a partir de D2007 aparece también la música infantil, la académica, la popular y la didáctica. En dicho decreto, llama la atención tanto el protagonismo de la primera como el hecho de ser el único en el que aparece el término *popular* (figura 42). Por otro

lado, el decreto D2014 supone la aparición de la música actual y la referencia a otros géneros distintos a los académico-occidentales. Asimismo, el decreto D2007 es el único que prescribe de forma indeterminada otras épocas distintas a la actual (figura 43).

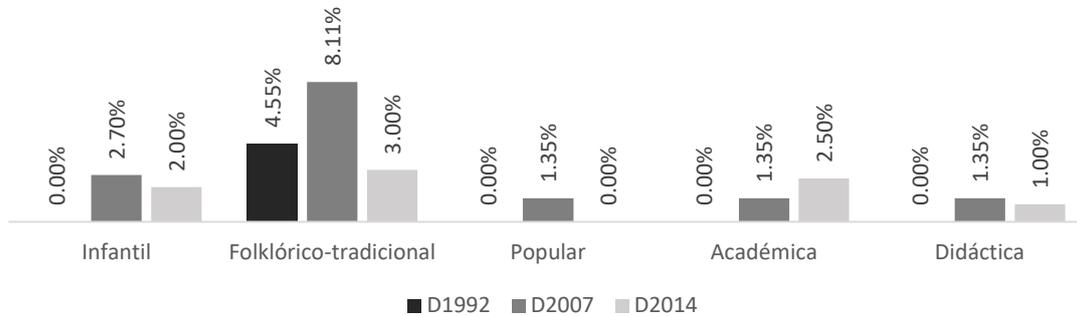


Figura 42. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (I)

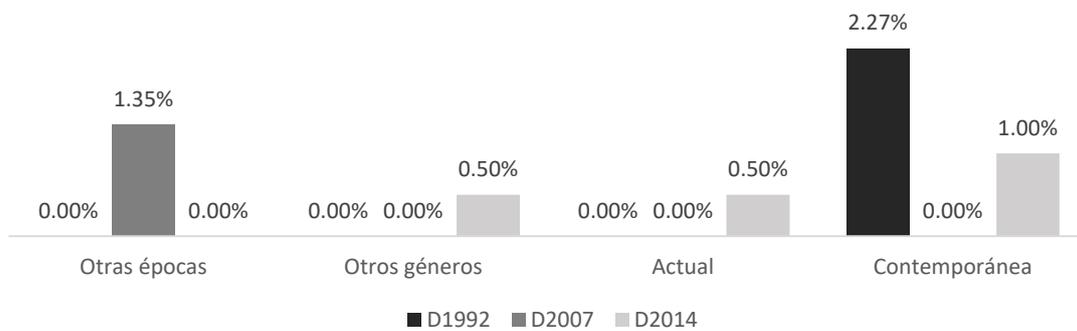


Figura 43. Distribución de las RDR sobre el GEPD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (II)

Con respecto a las RDR con una DCD que aparecen en el decreto D2014, se observa, por un lado, una concentración de las formulaciones *valenciana*, *española*, *occidental* y *global* en los dos últimos cursos, sin presencia de estas en los iniciales y solo con referencia a la primera de ellas en los intermedios (figura 44). Además, la referencia a lo español tiene una presencia de más del doble de cada una de las otras. Por otro lado, el concepto *nosotros* aparece en todos los cursos y se incrementa conforme avanza la etapa, apareciendo la idea de *otros* en los dos últimos, mientras que las referencias genéricas al patrimonio aparecen en 3º y 4º y aumentan ligeramente en los siguientes niveles (figura 45).

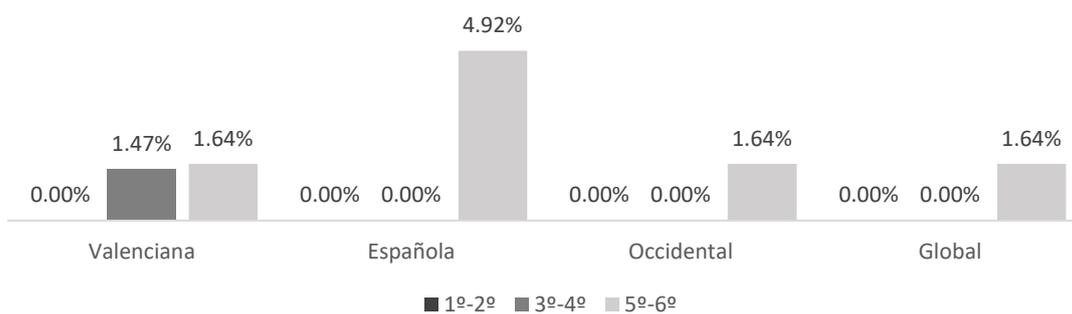


Figura 44. Distribución de las RDR con una DCD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (I)

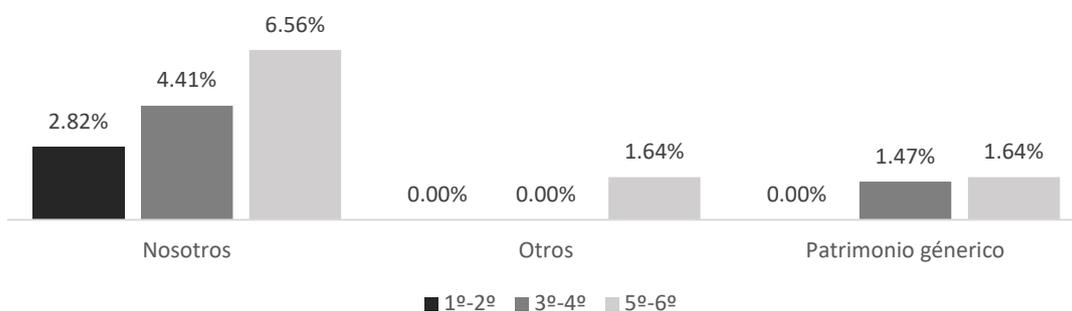


Figura 45. Distribución de las RDR con una DCD en los sucesivos cursos del decreto D2014 (II)

Desde una perspectiva histórica, el decreto D1992 destaca por referenciar solo la música valenciana y la occidental, el D2007 por su importancia relativa a lo valenciano y la introducción del término *mediterráneo*, y el D2014 por ser el único que hace referencia a lo español y lo global (figura 46). Asimismo, la figura 47 muestra cómo la idea de *nosotros* crece con el tiempo, mientras que la de *otros* decrece.

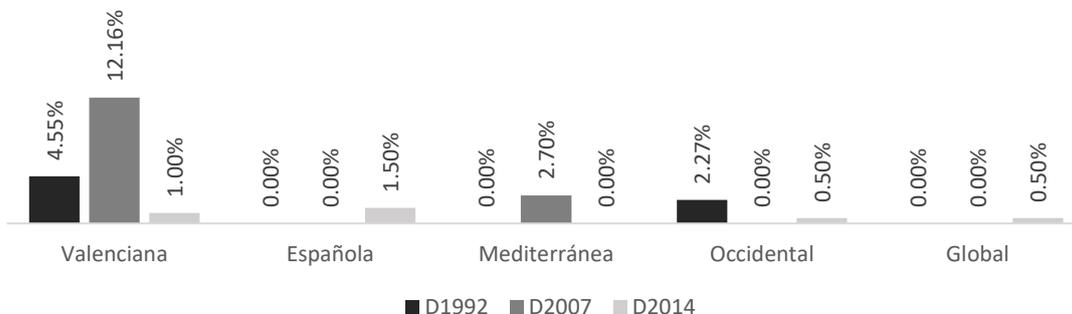


Figura 46. Distribución de las RDR con una DCD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (I)

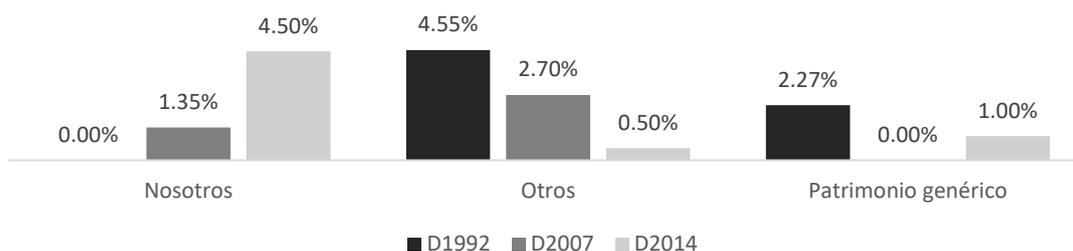


Figura 47. Distribución de las RDR con una DCD en los decretos D1992, D2007 y D2014 (II)

En cuanto a las RDR semideterminadas, todas ellas subcategorizadas como formales, muestran una tendencia hacia la disminución de la diversidad conforme avanza la etapa en el decreto D2014 (figura 48). En este sentido, durante los primeros cursos aparecen ecos, ostinatos, formas de tipo pregunta/respuesta y juegos, que prácticamente desaparecen en los siguientes niveles. Las dos formas más recurrentes son la canción y la danza, y ambas presentan patrones contrarios, de forma que la primera va disminuyendo al tiempo que la segunda va aumentando. Por su parte, los cánones solo aparecen en los cursos intermedios, mientras que en todos ellos están presentes otras formas como *lied*, *suite*, concierto, rondó, AB, ABA, bicinias y tricinias que, por su escasa representatividad, han sido agrupados bajo la categoría *otros*.

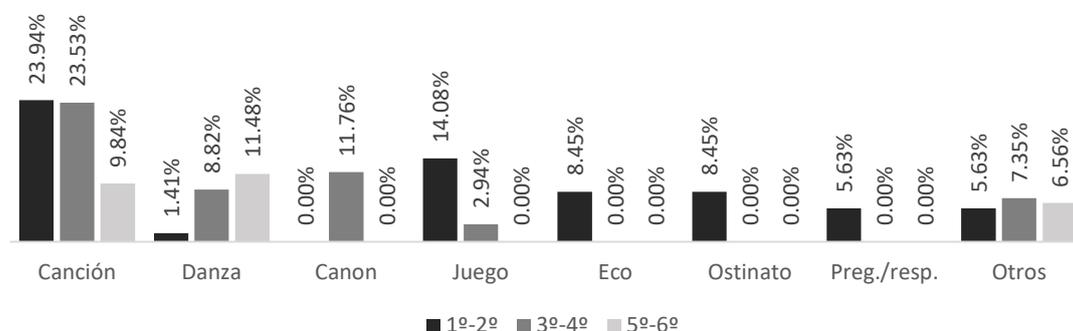


Figura 48. Distribución de las RDR formales en los sucesivos cursos del decreto D2014

En la figura 49 se puede apreciar que a lo largo de los tres decretos la canción es la forma más recurrente y su proporción se mantiene estable. Por su parte, la danza presenta un patrón no continuo con una mayor presencia en el decreto D2007, donde casi se equipara con la canción. El resto de formas tienen una representatividad minoritaria, aunque es ligeramente superior en el decreto D2014, lo cual indica una mayor diversidad formal. De forma anecdótica, destaca el decreto D2007 por no contener ninguna referencia a los ecos mientras que, igual que en el párrafo anterior, aquellas formas con poca representatividad como *lied*, *suite*, concierto, rondó, tema y variaciones, puzzles y *collages*, AB, ABA, bicinias y tricinias han sido englobadas dentro de la categoría *otros*.

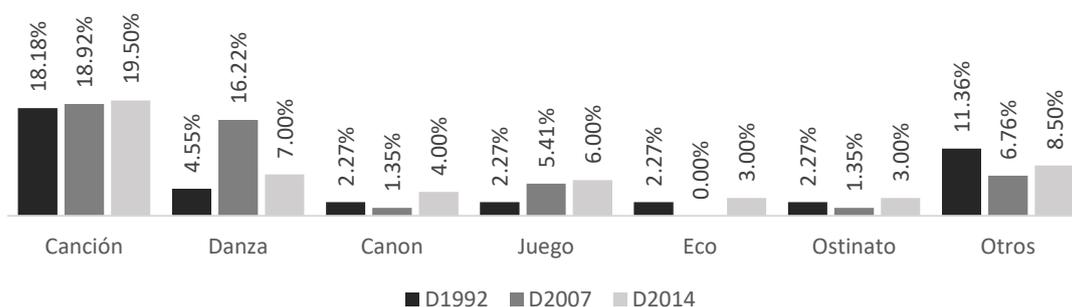


Figura 49. Distribución de las RDR formales en los decretos D1992, D2007 y D2014

Por lo que respecta a las RDR en relación con el GEPI, el decreto D2014 presenta un patrón creciente a lo largo de la etapa (figura 50). Así, las referencias al género o estilo aparecen en los cursos intermedios y aumentan en los últimos, mientras que las que aluden a la época o período solo lo hacen en los niveles finales. Comparativamente, las RDR al género/estilo indeterminado son superiores en el decreto D2014 con respecto a los anteriores (figura 51). Sin embargo, las que se refieren al período o época son superiores en D2007.

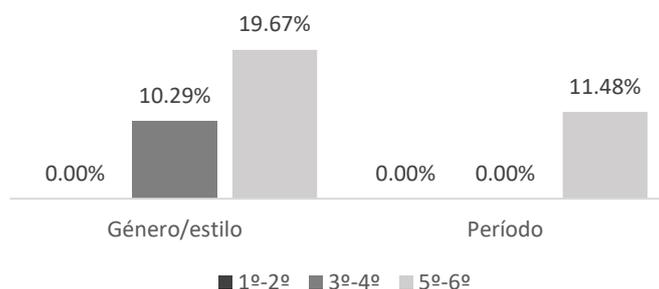


Figura 50. Distribución de las RDR sobre el GEPI en los sucesivos cursos del decreto D2014

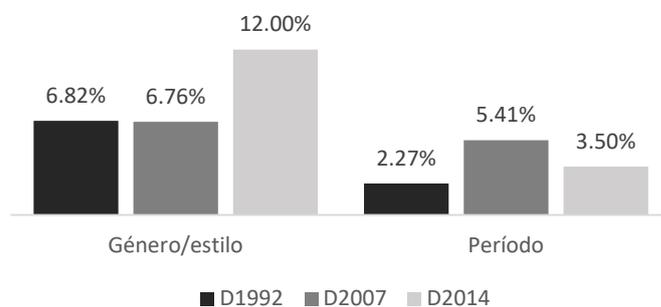


Figura 51. Distribución de las RDR sobre el GEPI en los decretos D1992, D2007 y D2014

Finalmente, las RDR que utilizan DeG en el decreto D2014 emplean en mayor medida los términos *pieza* y *obra*, siendo el primero más frecuente al principio de la etapa y el segundo al final de

ella (figura 52). Por otro lado, conforme avanzan los cursos aumenta la diversidad, con formulaciones como *melodías*, *ejemplos* u otros como *músicas* o *fragmentos*. Evolutivamente hablando, *piezas* y *obras* siguen siendo los términos más frecuentes en los tres decretos, con la excepción de que la primera no aparece en el D1992 (figura 53). El resto de formulaciones mantienen unas proporciones similares, si bien la palabra *producciones* deja de aparecer en el último decreto.

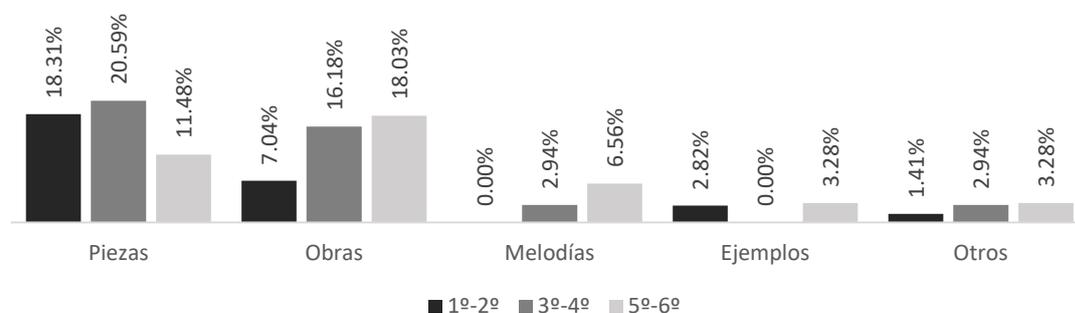


Figura 52. Distribución de las RDR con DeG en los sucesivos cursos del decreto D2014

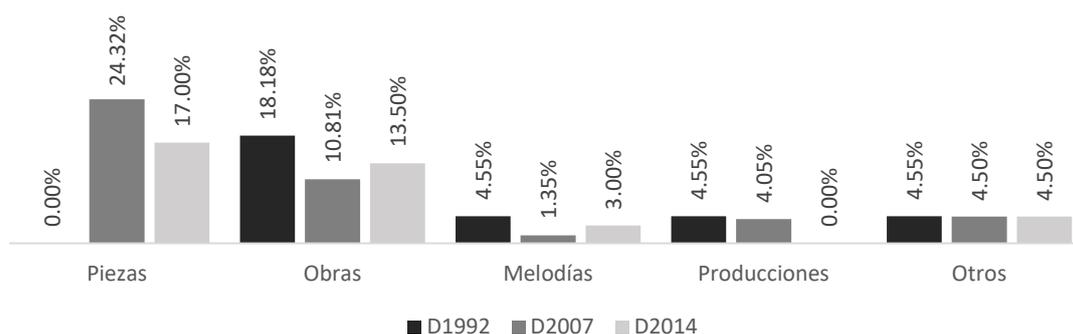


Figura 53. Distribución de las RDR con DeG en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.3. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS REFERENCIAS INDIRECTAS AL REPERTORIO

De forma similar que con las RDR, el análisis de las RIR se muestra en tres niveles diferenciados. En primer lugar, se presenta la proporción de EC que las contienen; en segundo lugar, la proporción de las mismas que se relaciona con la formalidad del aprendizaje y el academicismo del repertorio; y, en tercer lugar, su distribución interna.

2.3.1. PROPORCIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES CON REFERENCIAS INDIRECTAS AL REPERTORIO

La proporción de EC con RIR en el decreto D2014 se sitúa en el 45.65% en los dos primeros cursos, mientras que asciende alrededor del 60% en los restantes (figura 54). En los tres decretos mantiene una proporción semejante, en torno al 50% (figura 55). Es decir, las RIR ocupan una

parte importante del currículum escrito y, al igual que sucedía con las RDR, a pesar de las variaciones en el número de EC, permanecen dentro de un intervalo estable.

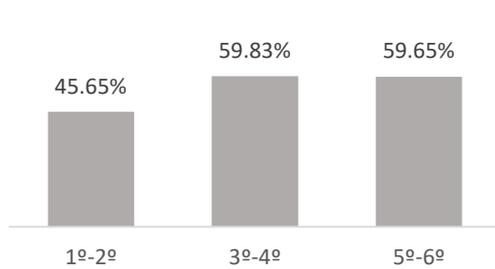


Figura 54. Proporción de EC con RIR en los sucesivos cursos de D2014

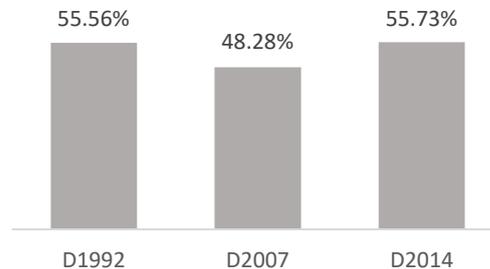


Figura 55. Proporción de EC con RIR en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.3.2. REPERTORIO Y ESTILO DE APRENDIZAJE

Las RIR mayoritarias a lo largo del decreto D2014 son las relativas al aprendizaje formal (AF), manteniéndose en torno al 37% (figura 56). Este es muy superior al aprendizaje informal (AI), el cual experimenta un aumento conforme avanzan los cursos. Por su parte, la música académica (MA) es inferior a la no académica (MNA) en el inicio de la etapa, pero esto se revierte en los cursos intermedios, llegando a ser cuatro veces superior en los finales. Esto se debe en parte a que la MNA está conformada principalmente por el instrumental escolar, cuyo protagonismo es mayor en los primeros niveles. Al comparar los tres decretos, se observa un esquema similar, de forma que el AF es el más frecuente, situándose entre el 31.03% y el 43.21% (figura 57). Además, representa entre 3 y 4 veces el AI, el cual se ubica entre el 10.34% y el 12.35%. En cuanto a la MA y la MNA, ambas se duplican en el decreto D2014, llegando al 16.10% la primera y al 7.74% la segunda.

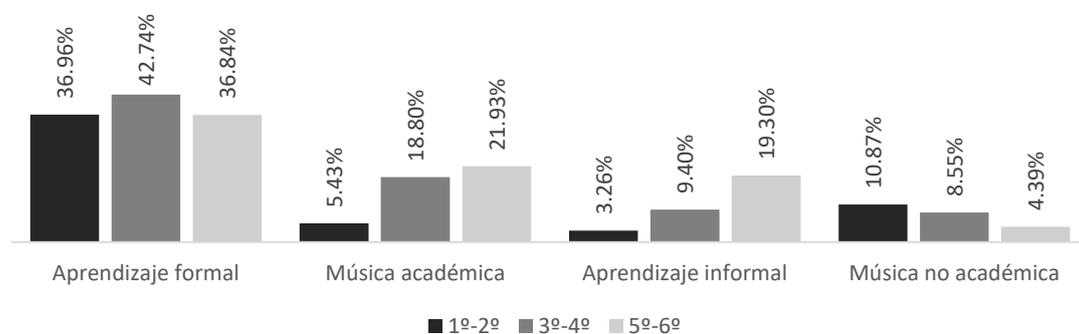


Figura 56. Distribución de las RIR en los sucesivos cursos del decreto D2014

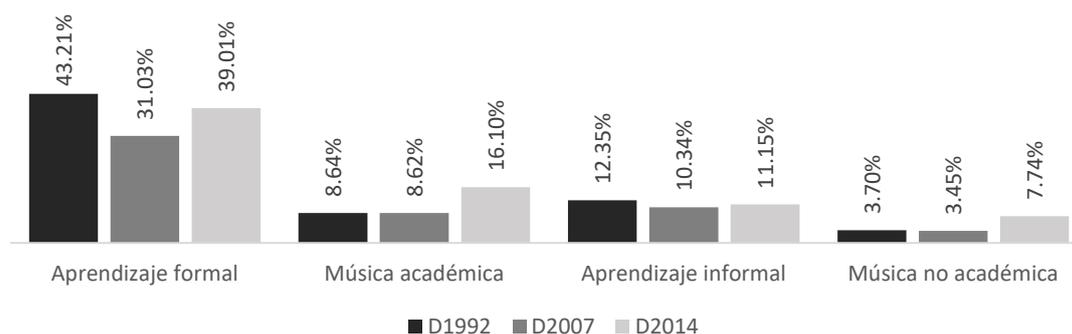


Figura 57. Distribución de las RIR en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.3.3. DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS INDIRECTAS AL REPERTORIO

Dentro de las RIR relativas a la MA, la utilización del término *obra* es la más frecuente en el decreto D2014, especialmente desde los cursos intermedios (figura 58). A partir de estos, aparecen en menor proporción prescripciones relativas a los instrumentos y agrupaciones académicas, a una actitud silenciosa frente a la audición musical y a la figura de la dirección musical. Algo similar sucede si comparamos los tres decretos analizados, con la excepción de que en el decreto D1992 no hay referencias a los instrumentos y agrupaciones académicas, ni a la audición silenciosa (figura 59).

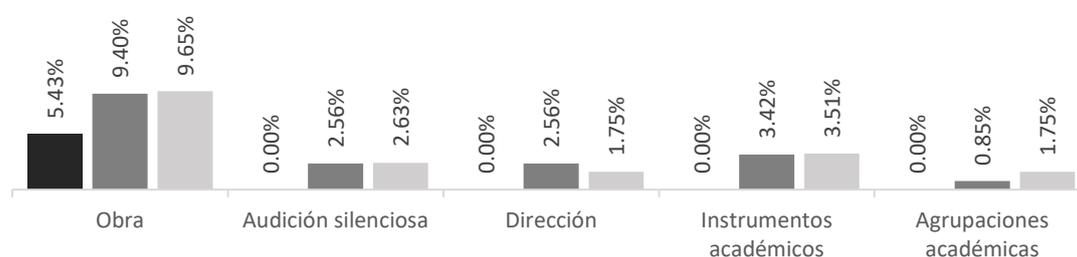


Figura 58. Distribución de las RIR relativas a la MA en los sucesivos cursos del decreto D2014

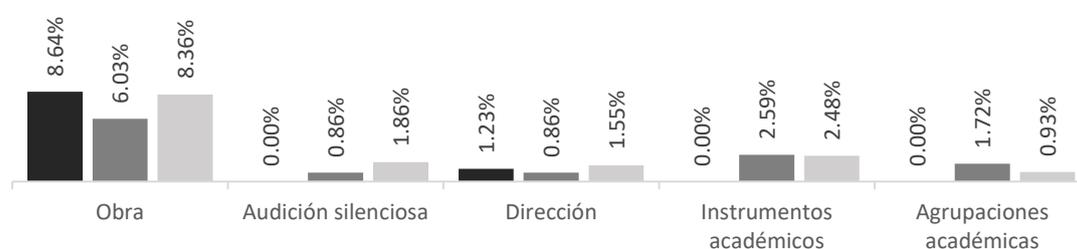


Figura 59. Distribución de las RIR relativas a la MA en los decretos D1992, D2007 y D2014

Con respecto a las RIR relacionadas con la MNA, estas se distribuyen de manera desigual en el decreto D2014 (figura 60). Así, mientras que las referencias a la instrumentación escolar dis-

minuyen conforme avanzan los cursos, los relativos a la folklórico-tradicional no aparece en los primeros niveles, y los propios de la popular urbana no lo hace en los intermedios. Por su parte, las agrupaciones folklórico-tradicionales solo tienen una escasa representación en estos últimos. Desde una perspectiva histórica, se aprecia una tendencia hacia una mayor diversidad (figura 61). En este sentido, en el decreto D1992 solo hay unas pocas referencias a los instrumentos escolares, en el D2007 estas aumentan y se incorporan los folklórico-tradicionales y los propios de la música popular urbana, y en el D2014 aumentan los primeros en más del doble, se mantienen estos últimos en porcentajes similares y aparecen débilmente las agrupaciones folklórico-tradicionales

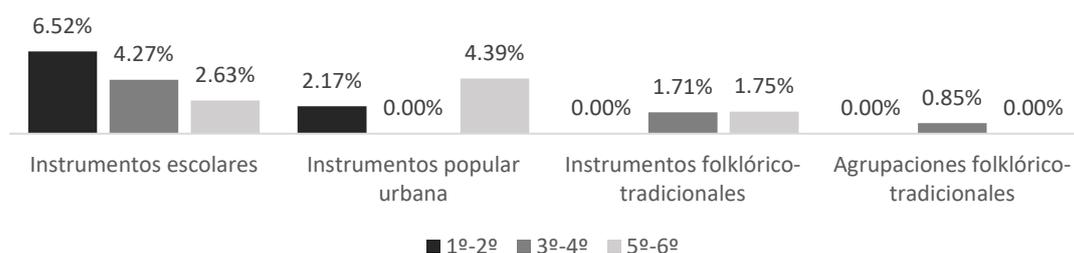


Figura 60. Distribución de las RIR relativas a la MNA en los sucesivos cursos del decreto D2014

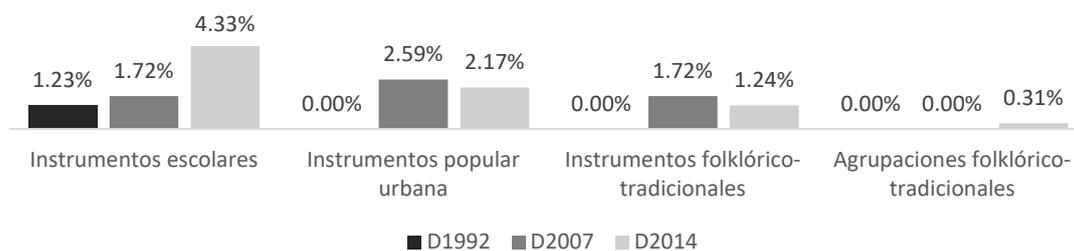


Figura 61. Distribución de las RIR relativas a la MNA en los decretos D1992, D2007 y D2014

En cuanto a las RIR que hacen referencia al AF, las más representativas dentro del decreto D2014 son las relativas a la teoría y el análisis musical, situándose en torno al 23% (figura 62). A estas les sigue la aparición del concepto de interpretación, que va aumentando conforme avanzan los cursos desde el 11.96% hasta el 17.54%. Posteriormente se sitúan la notación escrita y el perfeccionamiento técnico, siendo la primera más habitual en los cursos intermedios y experimentando la segunda un crecimiento a lo largo de la etapa que se acentúa entre los cursos iniciales y los intermedios. Comparativamente hablando, el decreto D1992 se caracteriza por una mayor importancia de la teoría y análisis musical y de la notación escrita, el D2007 lo hace por realizar un gran énfasis en la palabra *interpretación*, y el D2014 por un mayor interés en la técnica, aunque manteniendo altos niveles de teoría, análisis y notación (figura 63).

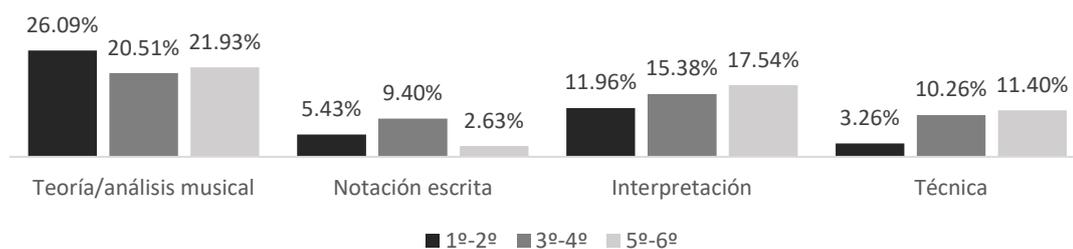


Figura 62. Distribución de las RIR relativas al AF en los sucesivos cursos del decreto D2014

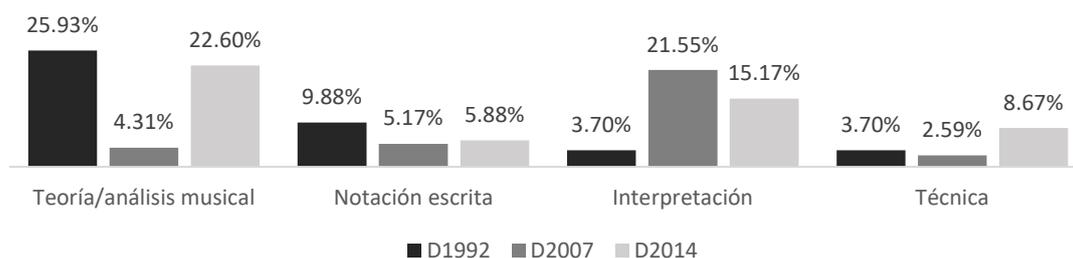


Figura 63. Distribución de las RIR relativas al AF en los decretos D1992, D2007 y D2014

Por último, el AI aumenta conforme progresa la etapa en el decreto D2014, siendo más abundante la improvisación en los cursos intermedios y la composición en los finales (figura 64). Comparativamente hablando, las RIR relativas al AI son mayores en el decreto D1992 que en los siguientes, siendo la improvisación más abundante en el primero, la composición en el segundo y estableciéndose una igualdad entre ambas en el tercero (figura 65).

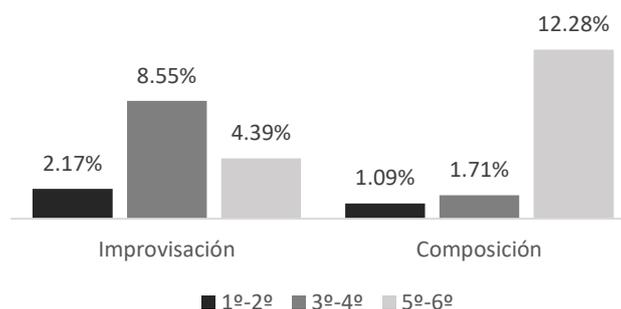


Figura 64. Distribución de las RIR relativas al AI en los sucesivos cursos del decreto D2014

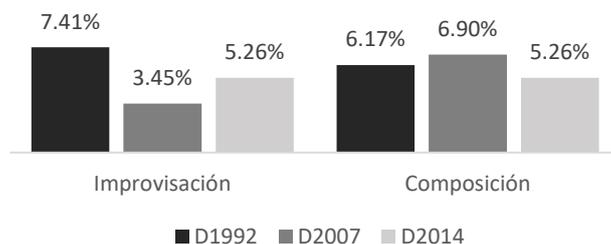


Figura 65. Distribución de las RIR relativas al AI en los decretos D1992, D2007 y D2014

2.4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS REFERENCIAS DIRECTAS E INDIRECTAS AL REPERTORIO

Los resultados relativos al análisis cualitativo de las de las RDR y las RIR se muestran en tres apartados diferenciados. Por un lado, se expone aquello relativo a la concepción de la música en tanto que cultura en la medida en que esto afecta a la distribución del repertorio en los textos legislativos. Por el otro, se presenta el tratamiento que recibe la música académica occidental. Finalmente, se muestran las referencias relativas a las preferencias e identidades musicales de los estudiantes.

2.4.1. LA MÚSICA COMO CULTURA

En cuanto a las RDR relativas a la diversidad cultural, el decreto D2014 utiliza un lenguaje impreciso mediante términos no definidos como *nuestro entorno*, *nuestra cultura*, *distintas culturas*, *patrimonio musical común*, u *otras músicas y culturas*. En este sentido, se ha realizado un proceso de desambiguación de dichos términos en base a la forma de secuenciar y diferenciar los elementos curriculares que presenta el documento y la redacción que emplea en su introducción al área de educación artística, la cual expone lo siguiente:

La presencia de la música en el entramado social valenciano, así como su desarrollo a través de numerosas instituciones, representan uno de los rasgos característicos y de más tradición de nuestra comunidad. Sin duda, este rico contexto sonoro supone un importante hecho diferencial que debe tener un reflejo adecuado en la enseñanza obligatoria. La escuela debe aprovechar y, a la vez, contribuir al mantenimiento y desarrollo de ese patrimonio sociocultural común, formado por multitud de organizaciones e infraestructuras que hacen de la participación y el disfrute de la música su razón de ser. (...) En cuanto al repertorio, la escuela ha de mostrar la riqueza y variedad de nuestra realidad musical en la doble vertiente europea y mediterránea, comprendiendo tanto la tradición más popular como la vanguardia. Los grandes autores universales deben convivir en el aula con los compositores valencianos, pero también con las llamadas “otras músicas”, y con ritmos y melodías de diferentes países y culturas, como reflejo de una sociedad multicultural en un mundo globalizado. (...) Por otra parte, tiene mucha relevancia para el área descubrir obras artísticas, apreciarlas y disfrutarlas, tomar conciencia de la herencia cultural en manifestaciones artísticas como por ejemplo danzas, músicas y obras

plásticas, y mantener una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural que nos lleva a comprender la cultura propia y a tener un sentimiento de identidad. (...) Finalmente, por lo que respecta a las competencias sociales y cívicas, el área contribuye a apreciar el entorno artístico que rodea al alumno, mostrando la identidad cultural a la que pertenece. Interaccionar en ese ámbito público, participando en conciertos, manifestaciones plásticas, pasacalles, exposiciones, etc., desarrollará en el alumno tolerancia, respeto a las diferencias, empatía, superación de prejuicios, compromiso, aprendizaje de los códigos de conducta, interés por la diversidad y la comunicación intercultural. (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, pp. 16455-16456)

A partir de esto, se interpreta que *nuestro entorno* y *nuestra cultura* hacen referencia al contexto valenciano tanto por la asociación que se establece en la introducción, como por el hecho de que en el 6º curso aparece de forma explícita la música española como elemento diferencial dentro del bloque de escucha y en el de movimiento se presenta una progresión que va de la música tradicional valenciana a la global, pasando por la española. Por el otro, se considera que la expresión *distintas culturas* representa la diversidad musical a nivel global, mientras que *otras músicas y culturas* engloba las músicas de tradición no occidental, al ser presentadas por oposición a las que sí lo son. En tercer lugar, para interpretar el concepto de *patrimonio musical común* se ha utilizado el sentido con el que emplea en la introducción, es decir, el de la música de la Comunidad Valenciana.

Tabla 19. Dimensión cultural en D2014 (bloque de escucha)

CURSO	DIMENSIÓN CULTURAL (BLOQUE DE ESCUCHA)
1º	Identificar piezas musicales de nuestro entorno (...) (CE)
2º	Identificar piezas sencillas y variadas de nuestra cultura (...) (CE)
3º	Reconocer ejemplos variados de obras de diferentes géneros y estilos de nuestra cultura (...) (CE)
4º	Reconocer y apreciar ejemplos variados de obras de diferentes estilos y autores de nuestra cultura, (...) (CE)
	Interés por la audición y el comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas (CO)
5º	Disfrute y valoración de la importancia de la atención y difusión del patrimonio musical común (CO)
	Reconocer y valorar ejemplos musicales y audio visuales variados de nuestra cultura (...) mostrando respeto e interés por el patrimonio, y expresar opiniones con actitud abierta respecto a las diferentes culturas (CE)
	Audición y reconocimiento de una selección de piezas de música española (CO)
	Audición y comentario de obras musicales de distintos estilos y culturas (...) (CO)
6º	Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental (...) y mostrar interés y respeto cuando se expresan opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común (CE)

Fuente: elaboración propia

Tabla 20. Dimensión cultural en D2014 (bloque de música, movimiento y danza)

CURSOS	DIMENSIÓN CULTURAL (BLOQUE DE MÚSICA, MOVIMIENTO Y DANZA)
1º	-
2º	-
3º	-
4º	Interpretación de danzas tradicionales valencianas (CO) Valoración de la danza como aportación al patrimonio cultural y en relación con otras artes escénicas (CO) (...) interpretar danzas tradicionales valencianas valorando la aportación al patrimonio cultural (CE)
5º	Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales españolas (CO) Valoración de la danza como forma de interacción social (CO) Interpretar danzas españolas (...) valorando la importancia de la danza como forma de interacción social (CE)
6º	Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales del mundo (CO) Investigación sobre las danzas que se bailan en el entorno y que han perdurado a lo largo del tiempo (CO) Valoración de la importancia de la danza en la continuidad transgeneracional (CO) Interpretar danzas del mundo (...) así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional (CE)

Fuente: elaboración propia

Tomando como punto de partida estas interpretaciones, se puede observar en el bloque de escucha una clara progresión de lo más local a lo más global (tabla 19), en la que la música valenciana tiene un peso relativo mucho mayor, siendo la única que se prescribe para los cuatro primeros cursos. De igual modo, las destrezas que se espera que los estudiantes adquieran para los diferentes repertorios son distintas. Así, mientras que la música valenciana, española y occidental está vinculada a acciones como identificar, reconocer, apreciar, disfrutar, comentar o valorar, las referencias a otras música y culturas van asociadas a la expresión de opiniones y respeto a las mismas, así como a la valoración de su aportación al patrimonio común que, como se ha señalado, se interpreta en este análisis como la música valenciana.

Dentro del bloque de movimiento (tabla 20), los criterios de diversidad cultural también responden a una lógica progresiva que va desde lo local hasta lo global, es decir, de la utilización de danzas tradicionales valencianas en el cuarto curso, españolas en el quinto y del mundo en el sexto. Además, se introduce una valoración de la danza como parte del patrimonio musical, como forma de interacción social y como promotora de la continuidad transgeneracional. En este sentido, se puede percibir un cierto carácter regionalista, según el cual se prioriza tanto en cantidad como en prioridad secuencial la música local, valenciana y española, por encima de la diversidad global. Esto se refuerza con los criterios de evaluación que vinculan las danzas tradicionales valencianas con el patrimonio cultural y las danzas del entorno con la continuidad transgeneracional, evocando la idea de una identidad que trasciende el paso del tiempo.

Esta centralidad de la música valenciana también se puede encontrar en el resto de decretos analizados. Así, en el D1992 aparece en algunos contenidos (tabla 21) y en el último objetivo, que prescribe que los estudiantes deberán “conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, y desarrollar criterios propios de valoración” (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1454). Igualmente, se puede apreciar en el apartado correspondiente a la introducción, en el que se declara lo siguiente:

La música es, sobre todo, una forma de expresión artística, un factor cultural cuyo acercamiento consciente y activo reclama una intervención educativa. La extensión y enraizamiento de la música en la Comunidad Valenciana constituye uno de los rasgos de su identidad cultural y un patrimonio del que la escuela valenciana quiere hacerse eco. (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1451)

Tabla 21. Dimensión cultural en D1992

DIMENSIÓN CULTURAL
Interés por conocer y valorar el patrimonio musical (CO)
Música tradicional valenciana y de otras comunidades y naciones (CO)
La música de autores valencianos, música occidental y de otras culturas (CO)

Fuente: elaboración propia

Es decir, sigue situándose a la música valenciana como protagonista del currículo, siendo esta uno de los rasgos identitarios de la comunidad autónoma. Igualmente, vuelve a aparecer el término *otros* para referirse a las manifestaciones y, en este caso, también naciones, diferentes a la propia. Por su parte, el decreto D2007 presenta estas cuestiones en lugares similares del currículo. En primer lugar, en la introducción, en la que expresa las siguientes ideas:

Los seres humanos han sido autores y protagonistas de su cultura, a lo largo del tiempo y del espacio. Y una de ellas, la de la Comunitat Valenciana, con su historia, sus rasgos definitorios y su arte, forma parte de una cultura mediterránea, española, europea y occidental. [...] Por otro lado, al hablar de educación musical en la Comunitat Valenciana hay que tomar como punto de partida el entorno cultural, social e histórico, en el que encontramos conformada una infraestructura, bien desde las instituciones o desde iniciativas populares, que marca y predispone la vida local hacia el disfrute y la participación directa del hecho musical, en todos los estilos, desde la música universal a compositores cercanos, desde la ortodoxia a la vanguardia. Este hecho supone diferenciar sensiblemente el contexto sonoro valenciano, como significativo con peso específico en la música. La escuela debe escucharlo y al mismo tiempo rentabilizarlo desde el punto de vista pedagógico, garantizando una formación en consonancia.

Nuestra realidad se inserta además en un arco mediterráneo que abarca culturas en constante intercambio de sus rasgos, que dan lugar a un mestizaje fructífero que traspasa fronteras. En los ritmos y melodías, en las letras de las canciones, en la manera de adornarlas, en las ca-

dencias, en las danzas, en los instrumentos, nos reconocemos y rehabilitamos una memoria que corre el riesgo de perderse en una excesiva globalización de estéticas, productos y formas de vida. Al mismo tiempo, el futuro se intuye intercultural, los centros docentes de nuestra comunidad son un ejemplo palpable y, en este sentido, la música puede actuar de elemento catalizador, con unos ciudadanos y ciudadanas formados musicalmente desde la escuela. (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30296)

Como se puede observar, el decreto alude a la Comunidad Valenciana como un espacio singular desde el punto de vista musical que debe ser reflejado en la escuela. Además, la sitúa dentro de un contexto mediterráneo en constante intercambio que se encuentra amenazado por la globalización. En segundo lugar, establece una serie de objetivos y competencias en los siguientes términos:

[Competencia cultural y artística] El área, al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno próximo como de otros pueblos, dota a las alumnas y alumnos de instrumentos para valorarlas y para formular opiniones cada vez más fundamentadas en el conocimiento. (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30298)

[Objetivo 4] Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30300)

[Objetivo 10] Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno. (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30300)

En estos sigue estando presente la centralidad de la Comunidad Valenciana, ahora en su manifestación explícitamente tradicional, y la utilización del término *otros* para referencias a músicas diferentes de la propia. Además, se plantea una conservación de lo local, pero también una renovación a partir de la valoración de esas *otras* culturas. Estas ideas pueden verse desarrolladas también en los EC del decreto D2007, tal y como muestra la tabla 22. En este sentido, a lo ya comentado se añade un énfasis sobre la música tradicional valenciana superior que en el resto de decretos y la aparición del marco mediterráneo como contexto internacional en el que se enmarca.

Finalmente, se ha observado un rasgo común en los tres decretos que consiste en relegar las referencias a la música en tanto que cultura a un lugar secundario dentro del currículum. Esto se manifiesta en el hecho de que ocupan de forma general los últimos objetivos, CE, CO, o bloques. Así, en D1992, aparece una referencia como último contenido del bloque *Actitudes frente a la música* y el bloque relativo al patrimonio musical es el último, así como el objetivo que menciona la dimensión cultural de la música. El D2007 es el decreto en el que menos se manifiesta esta

realidad, presentando objetivos y CO en situaciones intermedias o, en algún caso, iniciales. No obstante, también contiene EC en posiciones finales y, en el caso de los CE, estos siempre son los últimos de cada ciclo. Por su parte, en el D2014 vuelve a enfatizarse esta cuestión, de forma que las referencias dentro del bloque de escucha ocupan lugares secundarios, dejando el protagonismo a la teoría y análisis musical, y no apareciendo como CO hasta cuarto curso. Por otra parte, el bloque de movimiento, que es el que más importancia otorga a la diversidad cultural determinada, se sitúa en último lugar y es comparativamente muy reducido.

Tabla 22. Dimensión cultural en D2007

CICLO	DIMENSIÓN CULTURAL
1º	Interpretación, individual o colectiva, de canciones infantiles o populares, con especial atención a las canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO)
	Interpretación de danzas y juegos danzados, en especial los de la Comunitat Valenciana (CO)
	Conocer e interpretar canciones, danzas y juegos tradicionales de la Comunitat Valenciana (CE)
2º	Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore, de la música popular urbana y de la de otras culturas (CO)
	Interpretación en grupo de canciones infantiles tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO)
	Interpretación de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO)
	Música tradicional de la Comunitat Valenciana (CO)
	Participar en la ejecución de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana (CE)
3º	Conocer e identificar producciones musicales de la Comunitat Valenciana, a través de conciertos y audiciones previamente trabajadas (CE)
	Aproximación a la historia de la música. Música de las culturas mediterráneas (CO)
	Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunitat Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo (CO)
	Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música (CE)
	Reconocer las músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas (CE)
	Participar en la ejecución de danzas de distintos estilos, con especial referencia a las de la Comunitat Valenciana (CE)
	Conocer e identificar producciones musicales mediterráneas, a través de conciertos y audiciones previamente trabajadas (CE)

Fuente: elaboración propia

2.4.2. EL REPERTORIO ACADÉMICO

Por lo que respecta al repertorio académico occidental, este presenta algunas referencias en el decreto D2014. Por ejemplo, en la introducción se prescribe la utilización en el aula de “los grandes compositores universales”. Por otro lado, en los contenidos del bloque de interpretación musical de los cursos 4º y 5º aparece la expresión de “piezas clásicas”. Sin embargo, lo más llamativo son las referencias a dicho repertorio a través de su clasificación en siglos históricos (tabla

23). En este sentido, a partir del tercer curso se observa una evolución cronológica que comienza en la música del período comprendido entre los siglos XVII y XVIII y va ampliando progresivamente sus márgenes. Esto se puede interpretar como una referencia a la música académica occidental, organizada tradicionalmente en siglos y articulada alrededor del período barroco y clásico, el cual se va expandiendo.

Tabla 23. Repertorio académico en D2014

CURSO	REPERTORIO ACADÉMICO
1º	-
2º	-
3º	Audición y reconocimiento de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los siglos XVII y XVIII (CO)
4º	Audición y reconocimiento de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente de los siglos XVI al XIX (CO)
5º	Audición y reconocimiento de piezas musicales de distintos géneros, estilos y autores, especialmente desde el siglo XV hasta principios del XX (CO)
	Audición y reconocimiento de piezas musicales, de distintos géneros, estilos y autores, desde la Edad Media al siglo XXI (CO)
6º	Audición de obras contemporáneas (CO)
	Audición y comentario de obras de diferentes estilos, en especial de la época contemporánea (CO)
	Valoración e interés por otros géneros como el flamenco y el jazz, relacionándolos con el entorno social en el que surgen y se desarrollan (CO)

Fuente: elaboración propia

Además, en el último curso se hace una referencia ambigua a la música contemporánea, ya que no existen criterios para saber si se refiere solo a la académica o también a la popular. Asimismo, se introducen en el sexto curso otros géneros como el flamenco y el *jazz*, haciendo alusión a la música tradicional y la MPU. Sin embargo, si bien la música académica occidental se vincula a actividades de audición y reconocimiento, estos dos últimos estilos se presentan asociados con actividades valorativas y de relación con el contexto. Esta diferenciación contribuye a reforzar la idea de la autonomía musical de la música académica occidental. Además, al igual que sucedía con la dimensión cultural, aquí también se utiliza el concepto *otros* para referirse a la música no académica, lo que podría dar la sensación de que a aquella se le atribuya un estatus de normalidad o apropiación.

Por otra parte, en el decreto D1992 no hay ninguna referencia al repertorio musical académico que presente interés de ser objeto de este análisis. Igualmente sucede con el decreto D2007, a excepción de una referencia a “la música universal” (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30296) en la introducción.

2.4.3. LAS PREFERENCIAS E IDENTIDADES MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES

Las referencias explícitas a las preferencias e identidades de los estudiantes son inexistentes en el decreto D2014. Solo pueden identificarse de forma indirecta y en ocasiones ambigua algunas formulaciones que, sin necesariamente hacer mención a aquellas, sí podrían ser utilizadas como justificación para su uso educativo. Así, la introducción prescribe la utilización de “manifestaciones artísticas presentes y pasadas” y en un solo CO de tercer curso se explicita el uso de “canciones de actualidad del entorno”. Por otra parte, en los elementos curriculares de 5º y 6º se hace referencia a los instrumentos de la MPU y a los electrónicos, respectivamente. No obstante, el tratamiento que reciben estos es cualitativamente inferior al de otras familias instrumentales como la escolar, la orquestal y la folklórico-tradicional, ya que solo se prescribe su identificación visual, pero no auditiva, como si sucede en el resto (tabla 24).

Tabla 24. Instrumentos en D2014

CURSO	INSTRUMENTOS
1º	Reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de pequeña percusión (CO) (...) identificar por el timbre instrumentos sencillos, utilizando la escucha activa (...) (CE)
2º	La orquesta Orff: reconocimiento visual y auditivo de instrumentos de láminas y membranas (CO) (...) identificar las familias y los instrumentos de la orquesta Orff, utilizando la escucha activa (...) (CE)
3º	Clasificación de los instrumentos orquestales por familias (cuerda, viento metal, viento madera y percusión) (CO) Reconocimiento visual de algunos instrumentos musicales del folclore (CO) (...) identificar visualmente las familias orquestales, algunos instrumentos del folclore (...) (CE)
4º	Reconocimiento visual y auditivo de cada familia de instrumentos orquestales (CO) Identificar auditivamente las familias orquestales y las agrupaciones e instrumentos del entorno (CE)
5º	Reconocimiento visual y denominación de los instrumentos de cada familia orquestal y de la música popular urbana (CO) Identificar visualmente los principales instrumentos de la orquesta (...) (CE)
6º	Reconocimiento auditivo de diversos instrumentos de cada familia orquestal (CO) Reconocimiento visual de algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas (CO) Identificar auditivamente diversos instrumentos de la orquesta, y visualmente algunos instrumentos electrónicos y de otras culturas (...) (CE)

Fuente: elaboración propia

Otras de las referencias indirectas son las constituidas por el uso de dispositivos electrónicos y digitales para la creación sonora, aunque estas no son exclusivas de la MPU (tabla 25). No obstante, sí que pueden facilitar la introducción de la música electrónica, que constituye uno de sus estilos principales y una de las preferencias musicales de los estudiantes.

Tabla 25. Dispositivos electrónicos y digitales en D2014

CURSO	DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS Y DIGITALES
1º	Experimentación de las posibilidades sonoras de los dispositivos electrónicos e informáticos del aula (CO) Explorar las posibilidades de los dispositivos electrónicos, móviles e informáticos para reproducir y experimentar con el sonido (CE)
2º	Experimentación de las posibilidades de creación sonora de los dispositivos electrónicos e informáticos del aula (CO) Experimentar las posibilidades de los dispositivos electrónicos, móviles e informáticos para la grabación, reproducción y creación sonora, cuidando su mantenimiento (CE)
3º	-
4º	Utilización de <i>software</i> libre para la escucha de acompañamientos instrumentales y vocales (tipo karaoke) (CO)
5º	Profundización en la edición de audio digital a través de programas informáticos para hacer cambios de: velocidad, intensidad, tonos, tempos, fade in y out, etc., en sonorizaciones y otras propuestas (CO) Utilizar programas secuenciadores como recurso para la creación (CO)
6º	Utilización de aplicaciones móviles educativas para la creación e improvisación musicales (CO y CE) Creación de acompañamientos sencillos utilizando un secuenciador (CO)

Fuente: elaboración propia

En el decreto D1992 tampoco aparece ninguna mención explícita a las preferencias e identidades musicales de los estudiantes. No obstante, sí que presenta un enfoque más constructivista que enfatiza en diversos momentos la importancia de los conocimientos previos y la realidad del alumnado como punto de partida para los aprendizajes posteriores. Por ejemplo, en la introducción expresa lo siguiente:

Construir una educación artística completa y bien estructurada partiendo de sus conocimientos previos y posibilidades propias, que le ayude en el desarrollo de sus capacidades expresivas y creativas y de su personalidad, es el objetivo central del área de educación artística. (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1447)

La música es un componente primario de la experiencia cotidiana. La enorme difusión derivada del impacto de las nuevas tecnologías de reproducción del sonido, así como el aumento y la diversificación de la oferta, han hecho de la música un fenómeno social. Un fenómeno que alcanza, incluso en los niños, unas cotas significativas en la configuración de sus actitudes, de sus valores. (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1451)

De igual forma, el objetivo 3 señala que el estudiante deberá aprender a “aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar las que encuentre más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas” (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, pp. 1453-1454). Por su parte, el objetivo 12 prescribe el conocimiento

y respeto por las principales manifestaciones artísticas del entorno. Además, el último de los CE prescribe la capacidad de “contrastar y comentar de forma razonada la relación con alguna de las manifestaciones artísticas, a las cuales el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con su experiencia, gustos personales o producción artística” (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1462).

De modo similar a lo expuesto, el decreto D2007 no formula referencias explícitas a las preferencias e identidades musicales de los estudiantes, pero sí que aparecen menciones indirectas a las mismas. Por ejemplo, en la introducción señala que la música cultural propia constituye “una memoria que corre el riesgo de perderse en una excesiva globalización de estéticas, productos y formas de vida” (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30296). Esta afirmación puede interpretarse como un rechazo a la MPU globalizada por generar un protagonismo que pueda desplazar a la considerada como música propia, que podría identificarse con la tradicional valenciana. Por otra parte, se incurre en una cierta contradicción, que también podría ser interpretada como una complementación, cuando se combina la apertura del gusto musical de los estudiantes con el desarrollo de su capacidad para interpretar su realidad cotidiana:

Se sugerirán a las alumnas y a los alumnos, de forma progresiva, modelos artísticos, con el fin de ampliar sus posibilidades de valoración de las manifestaciones artísticas reconocidas por la cultura. (...) la Educación artística debe permitir al alumnado percibir e interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea. (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 30298)

En la redacción de los objetivos y de la contribución del área a las competencias, este decreto también referencia el entorno próximo y la realidad cotidiana del alumnado, así como el tiempo presente, siendo elementos que pueden justificar en un momento dado la incorporación en el aula de las preferencias de los estudiantes. Finalmente, a nivel de EC, aparece una referencia aislada a las canciones populares y otras relacionadas con el tiempo presente, el entorno y el medio social y cultural propio. No obstante, como ya se ha comentado, estas últimas presentan un alto grado de ambigüedad, ya que podrían interpretarse tanto como MPU o música folklórico-tradicional.

3. DISCUSIÓN

En este estudio se ha analizado el repertorio musical prescrito actualmente para la Comunidad Valenciana en la etapa de educación primaria y la evolución que el mismo ha experimentado a través de los sucesivos decretos de desarrollo curricular dentro del período democrático que ha tenido lugar durante las últimas décadas. Para ello, se ha realizado un análisis de contenidos de corte cuantitativo en el que se ha medido el peso relativo de dicho repertorio dentro de cada documento legislativo, así como de cada una de las categorías en las que este se ha clasificado y caracterizado. De forma complementaria, se ha realizado un estudio cualitativo para analizar

cuestiones interpretativas que no pueden ser captadas por una aproximación exclusivamente basada en el conteo y el cálculo de proporciones.

En primer lugar, se ha observado que los tres decretos prescriben la educación que debe impartirse en las aulas a través de la formulación de una serie de contenidos (CO) y criterios de evaluación (CE), los cuales se han denominado conjuntamente elementos curriculares (EC) en el presente análisis. En este sentido, se ha encontrado una tendencia al crecimiento del número de estos últimos a lo largo del tiempo, siendo especialmente significativa en el decreto D2014, en el que casi se ha triplicado la cantidad con respecto al anterior. Por otro lado, este presenta bastante uniformidad interna a lo largo de los cursos, siendo ese número ligeramente inferior al principio de la etapa. Este modelo de currículum basado en contenidos (CO) y criterios de evaluación (CE), el cual presenta una cierta equivalencia con el sistema estadounidense de estándares nacionales, plantea una serie de ventajas e inconvenientes. Por un lado, algunos autores lo valoran por su claridad, sistematización y capacidad de facilitar la organización docente y garantizar una educación de calidad para toda la población (Goodwin, 2000; Hinckley, 2000; Lehman, 2000; Spearman, 2000). Por el otro, ha sido criticado por responder a un enfoque conductista, positivista y tecnocrático (Eisner, 2000); por representar una visión atomista, lineal y cortoplacista del conocimiento que no garantiza la adquisición de destrezas musicales (Howell, 2009); y por encontrar problemas a la hora de adecuarse a la diversidad de los estudiantes (Goodwin, 2000).

A pesar del crecimiento de los EC, el porcentaje del currículum que define el repertorio musical se mantiene relativamente estable. Así, este tiene un protagonismo aproximado de dos quintos en relación con las referencias directas al repertorio (RDR) y de un medio en relación con las indirectas (RIR). Es decir, las segundas, las cuales perfilan, insinúan y favorecen un repertorio determinado, constituyen más del doble de las prescripciones explícitas. Este predominio del lenguaje implícito podría tener como consecuencia que una lectura superficial del currículum diera una sensación de baja intensidad en el condicionamiento del repertorio musical. Sin embargo, más adelante se verá cómo las RIR ejercen una influencia específica en la regulación del mismo.

Por otra parte, se ha medido el grado de determinación de las RDR, estableciéndose tres niveles: indeterminado, semideterminado y determinado. En este sentido, se ha observado, tanto desde una perspectiva comparativa de los tres decretos como dentro del actual, una tendencia al aumento del número de EC conforme crece la indeterminación de las RDR. Si se combinan los resultados obtenidos con los datos apuntados en el párrafo anterior, las RDR determinadas solo ocupan alrededor del 8% del currículum, ascendiendo al 11.43% en los cursos de 5º y 6º del D2014. Es decir, la cantidad de repertorio que viene explícitamente determinado por las prescripciones curriculares es escasa, habiendo un gran margen de indeterminación en que los docentes pueden elegir qué músicas quieren utilizar en sus aulas. Esto sugiere la necesidad de una formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que les ayude a establecer criterios sobre el tipo de repertorio que quieren utilizar en función de los objetivos que se plantean dentro de la asignatura.

Dentro de esta indeterminación, los decretos suelen utilizar (1) denominaciones genéricas como *piezas* u *obras*, aunque también hacen uso de otras formulaciones como *melodías*, *producciones*,

músicas, ejemplos o manifestaciones; (2) alusiones a la diversidad en general mediante la utilización de adjetivos y sintagmas como *de distintas características, de diferentes tipos, variadas, diversas, distintas, diferentes o heterogéneas*; (3) y referencias a una diversidad más específica en términos de *diferentes/diversos/distintos estilos, géneros, épocas o culturas*. En cuanto a las RDR semideterminadas, constituidas por prescripciones sobre la forma musical del repertorio, se ha observado que, de manera general, tanto dentro del D2014 como a lo largo de los tres decretos, la canción es la expresión predominante, representando alrededor de un 20% del total de RDR. No obstante, esta disminuye a la mitad en los cursos 5° y 6° del decreto actual, donde comparte dicha proporción con las danzas.

Dentro de las RDR determinadas, que están constituidas por referencias al género, estilo, época o dimensión cultural del repertorio, se ha visto que en el decreto D2014 la música infantil y didáctica solo se prescribe en los primeros cursos, mientras que la académica occidental aparece a partir de los intermedios. En los últimos cursos solo se prescribe la académica y la folklórico-tradicional, ambas con igual representatividad. Evolutivamente hablando, se observa un salto cualitativo a partir del decreto D2007 hacia una mayor diversidad, ya que en D1992 solo se prescribía la música folklórica y tradicional y desde entonces aparecen el resto de estilos (infantil, didáctica, académica, popular). Aun así, el decreto D2007 otorga una gran importancia a aquella, teniendo una representación cuatro veces superior que el resto. Por su parte, la música académica experimenta un aumento progresivo a lo largo de los tres decretos, siendo actualmente la segunda más representada, ligeramente por detrás de la folklórico-tradicional. Esta situación es consistente con lo apuntado por Westerlund et al. (2017), quienes sostienen que las políticas curriculares priorizan un enfoque basado en estos dos tipos de repertorio. Además, apuntan que se considera la música clásico-romántica como la cúspide estética de la tradición musical y se utiliza la folklórico-tradicional como herramienta para la construcción de la identidad nacional. Ambas tesis son coherentes con algunos de los resultados encontrados en este estudio.

Así, con respecto al predominio de la música clásico-romántica, en las introducciones del área de educación artística de los decretos D2007 y D2014 se alude a la necesidad de emplear en el aula “la música universal” y a “los grandes compositores universales”, respectivamente. Además, en este último se organiza la MA alrededor de los siglos XVII y XVIII, y esta se va expandiendo conforme avanzan los cursos hacia el pasado más remoto y la contemporaneidad. Estas referencias a la universalidad de la música académica occidental, la cual se desarrolla en torno a la centralidad del siglo XVIII, están estrechamente relacionadas con algunas ideas construidas entre finales de dicho siglo y a lo largo del siguiente. Entre ellas se encuentran la autonomía de la música y su concepción de esta en tanto que manifestación autorreferente e independiente de todo contexto (Chua, 1999; Dahlhaus, 2006; Paddison, 2001); la idea del genio compositor que trasciende las tradiciones y reglas establecidas (Downs, 1992; Goehr, 1994; Knittel, 2001; ; Taruskin, 2005), y el canon académico occidental que establece un conjunto de obras y compositores de gran valor y grandeza (Gloag, 2015; Samson, 2001a).

Sin embargo, desde el surgimiento de la nueva musicología en la década de 1980, esta concepción romántica de la música ha sido fuertemente criticada. Por un lado, la autonomía de la música ha sido descartada por la inevitable relación que guarda con los condicionamientos es-

tructurales del entorno cultural y social de producción y recepción (Citron, 2000; Clayton et al., 2003; Goehr, 1994; Green, 2006; Leppert y McClary, 1996; P. J. Martin, 1995; Small, 1989), Por el otro, la concepción de un canon occidental de validez universal se ha analizado retrospectivamente como una construcción histórica que legitima la ideología moral de grupos culturalmente dominantes (Citron, 2000; Goehr, 2002; W. Weber, 1992). Más aún, se ha visto como un instrumento de exclusión frente a la diversidad e incluso como una forma encubierta de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo (Bohlman, 1992; Citron, 2000; Helm, 1994; Samson, 2001a). Por tanto, se trata de una concepción de la música que, utilizada en el ámbito educativo, podría no ser respetuosa e inclusiva con la diversidad de manifestaciones e identidades culturales presentes en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular, a las cuales subordina. De igual modo, la centralidad curricular de la música académica en general y de la clásico-romántica en particular, podría dar lugar a un menor rendimiento académico en aquellos alumnos que no provengan de contextos sociales y familiares en los que este tipo de música sea habitual (Green, 2009).

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la hegemonía de este repertorio y el paradigma formalista que lleva asociado son reproducidos y legitimados por la formación de los conservatorios, que es la que recibe la mayor parte del profesorado de música (Kingsbury, 1988; Vasconcelos, 2002; A. Vicente, 2007; A. Vicente y Aróstegui, 2003), su protagonismo en el aula podría fomentar unas relaciones verticales docente-discente. Ante esta realidad, algunos autores afines a la pedagogía crítica y la educación democrática defienden un modelo educativo en el que se tengan en cuenta las preferencias e identidades musicales de los estudiantes y estas sean compartidas con los maestros en un plano de igualdad y respeto mutuo (Abrahams, 2005; Gowan, 2016; Lind y McKoy, 2016). En este sentido, sería interesante que los docentes realizasen un análisis crítico sobre los conceptos musicales que han adquirido a lo largo de su período formativo y los procesos que han conformado sus preferencias e identidades musicales. En la medida en la que adopten una visión constructivista del aprendizaje, en virtud de la cual los procesos formativos no desvelan la realidad, sino que la conforman, serán más capaces de desnaturalizar sus propias ideas y perspectivas sobre la música y la educación musical, y reconocer e incorporar las de sus estudiantes.

El protagonismo observado de la música académica occidental puede complementarse con los resultados del estudio de las RIR, las cuales se han analizado en clave de aprendizaje formal (AF) e informal (AI), y de música académica (MA) y no académica (MNA). Respecto a la formalidad del aprendizaje, se ha utilizado la teoría del AI vinculado a la MPU (S. L. Chua y Ho, 2017; S. G. Davis, 2013; Green, 2004, 2006; Snell, 2009b; R. Wright, 2008), de la cual se han identificado algunos EC relativos a la creación musical. Como contraposición, se ha denominado AF a aquel relacionado con las formas tradicionales de la música académica (Green, 2004, 2006; Gurgel, 2019; Snell, 2009b), representadas en los documentos analizados por la teoría y análisis musical, el concepto de interpretación y, en menor medida, por la notación escrita y el perfeccionamiento técnico.

Así, en el conjunto de los tres decretos, el AF aparece representado alrededor de tres veces más que el AI, si bien este último experimenta un aumento conforme avanzan los cursos en el decreto D2014. Con respecto a las RIR en clave de MA y MNA, se ha observado que las relativas a la

primera superan en más del doble a las de la segunda en todos los decretos. Además, dentro del decreto actual, esta proporción aumenta en los dos últimos cursos, llegando la MA a tener una representación cinco veces superior que la MNA. Dentro de la MA, el uso del término *obra*, históricamente ligado a dicho repertorio (Goehr, 1994; Talbot, 2002), es la referencia más frecuente. Pero también aparecen otras formulaciones relacionadas con los instrumentos orquestales, la necesidad del silencio en la audición musical, las agrupaciones característicamente académicas y la figura de la dirección. Por otra parte, dentro de las RIR correspondientes a la MNA, los instrumentos escolares son los más representados, aumentando a lo largo de los tres decretos y disminuyendo a medida que avanzan los cursos en D2014. A estos les siguen los instrumentos de la MPU, que aparecen en D2007 y tienen una mayor presencia en los cursos de 5º y 6º del decreto D2014. No obstante, estos reciben un trato inferior al resto, ya que son los únicos para los que se prescribe una identificación visual, pero no auditiva.

Por tanto, se ha comprobado que, en lo que se refiere a las RIR, existe un predominio del AP y la MA frente al AI y la MNA. Otros trabajos han observado también esta hegemonía indirecta de la música académica (Cain, 2015b; Economidou, 2006; Green, 2009; Hess, 2015a). La mayoría señalan que, a pesar de que las reformas del currículum musical prescriban la inclusión de una mayor diversidad musical y un enfoque multicultural, el protagonismo de la notación escrita, de conceptos teóricos como el metro, las dinámicas o articulaciones, y de destrezas propias de la MA, hacen que músicas como la popular urbana o aquellas pertenecientes a tradiciones no occidentales queden excluidas del mismo. Frente a esto, sería interesante incluir en el currículum oficial las estrategias de aprendizaje propias de algunos géneros no académicos, fomentando la escucha y la oralidad frente a la lectoescritura, la toma de decisiones en pequeños grupos colaborativos y los espacios para la improvisación (S. L. Chua y Ho, 2017; S. G. Davis, 2013; Green, 2004, 2006; Snell, 2009; R. Wright, 2008).

La segunda de las tesis de Westerlund et al. (2017) señala que las políticas educativas realizan un uso nacionalista de la música folklórico-tradicional, la cual es congruente con lo encontrado en el análisis tanto cuantitativo como cualitativo. En este sentido, en relación con las RDR que presentan una dimensión cultural determinada (DCD), dentro del decreto D2014 aparecen referencias a la música valenciana, española, occidental y global, especialmente en los dos últimos cursos, teniendo la española más del doble de presencia que cada una de las otras. No obstante, como se verá más adelante, el término *música valenciana* es sustituido en este decreto por los conceptos de *nosotros* y *nuestra música*, los cuales reciben un tratamiento protagonista. A nivel evolutivo, el decreto actual es el que presenta una mayor diversidad, aunque con menor intensidad de cada dimensión cultural que los anteriores, en los que hay un mayor predominio de menciones explícitas a la música valenciana, especialmente en el D2007.

Desde el punto de vista cualitativo, se ha observado en todos los decretos analizados una centralidad de dicha música valenciana. Por ejemplo, en el decreto D2014, formulada principalmente a través del concepto *nuestra/nosotros*, se establece una progresión que parte de ella y se desplaza hacia la globalidad, y además se le otorga un peso específico mayor que al resto. Este protagonismo en los EC se refuerza en las introducciones de los tres decretos, en las que se enfatiza el carácter singular y diferenciador de la cultura musical de la Comunidad Valenciana, la cual configura su identidad y patrimonio socioculturales. Asimismo, se establece que debe ser preservada

por la escuela, presentándose en D2007 como amenazada por la expansión de la música global. Además, dicha cultura musical *propia* se concibe principalmente a través de la música tradicional, presentándose en el decreto actual como facilitadora de la continuidad transgeneracional.

Este tratamiento protagonista, esencialista, identitario y patrimonial que se le da a la música valenciana por parte de una estructura de poder político como es el propio gobierno de la Comunidad Valenciana, constituye un ejemplo de lo que Bohlman (2011) define como utilización nacionalista de la música. Varios estudios han observado un empleo similar del currículum musical, aunque con distintos matices y grados, por parte de diferentes gobiernos a lo largo de la historia y en diversos puntos geográficos del planeta (Dobrocká y Szórádová, 2018; Duraković, 2016; Ho, 2006b, 2009, 2015a; Ishii, 2018; Kennedy, 2016; A. Lee, 2006). Además, la utilización de la música folklórica nacional en la educación musical tiene una tradición pedagógica fundamentada en el pensamiento de Kodály, quien en la primera mitad del siglo XX entendía que dicho repertorio constituía el lenguaje musical materno de los estudiantes y que corría el riesgo de perderse como consecuencia de los efectos de la globalización (Houlahan y Tacka, 2015; Járdányi, 1981; Pascual, 2002), en la línea de lo planteado por el decreto D2007. Sin embargo, hoy en día son los productos culturales creados por el propio proceso globalizador, materializados en la MPU, los que perfilan los universos sonoros en los que se encuentra inmerso el alumnado (Kelly et al., 2005; Künzler, 2011; Larson y Kubey, 1983; Tarrant et al., 2002; Westerlund et al., 2017).

Esta utilización predominante de un concepto de *nuestra cultura* que representa la territorialidad política gobernada parece ser una consecuencia lógica de la función original de los sistemas educativos actuales como constructores de los estados-nación (Castles, 2009). Sin embargo, su uso en las aulas puede llevar a los estudiantes a generar una falsa sensación de homogeneización interna y esencialismo cultural, además de un mayor desconocimiento de las manifestaciones que tienen lugar en el ámbito global (Hebert y Kertz-Welzel, 2012). En su lugar, la EMM y la EMCR sostienen la necesidad de tratar la diversidad musical de un modo complejo, crítico, dinámico y transcultural (D. J. Elliott, 1990; S. May, 2009; Schippers, 2010), encontrando un equilibrio entre la pluralidad existente en cada contexto educativo con su ampliación hacia realidades culturales que no tengan representación en el mismo (Volk, 1998). En este sentido, sería interesante implementar propuestas educativas que partan de la diversidad cultural del aula y reflexionen sobre las diferentes identidades desde un punto de vista discursivo (Benwel y Stokoe, 2010; Foucault, 1976, 1978), performativo (J. Butler, 2001; Chin, 2010) e interseccional (Creenshaw, 2016), esto es, desde las múltiples narraciones, acciones y sistemas que las conforman. De esta manera, podría contribuirse al aprendizaje de un concepto de cultura menos idealizado y con una mayor base empírica y experiencial.

Por otro lado, los tres decretos aluden a las *otras* músicas no occidentales en un estilo que recuerda a las tesis de la musicología comparada de finales del siglo XIX y primera mitad del XX (G. Herzog, 1946; Pettan, 2015; H. H. Roberts, 1936), las cuales han sido abandonadas y criticadas por ser consideradas eurocéntricas, descontextualizadoras y simplistas (Cámara, 2004; Nettl, 2015). Esto también ha sido identificado en el currículum español desde 2006 por A. González (2018), y en el canadiense por Hess (2015a), quienes señalan que este uso genera una jerarquía que favorece la música occidental por ser considerada como natural, y homogeneiza y subordina

al resto bajo una misma etiqueta. Además, en el decreto actual se les trata de forma diferenciada, ya que, mientras que la música valenciana, española y occidental está vinculada a acciones como identificar, reconocer, apreciar, disfrutar, comentar o valorar, las referencias a *otras* músicas y culturas van asociadas a la expresión de opiniones y respeto a las mismas, así como a la valoración de su aportación a la música valenciana, reforzando así el carácter etnocéntrico.

Este enfoque se alinea con los postulados educativos neoconservadores apuntados por Joshee (2009), que tienden a ensalzar un pasado y una tradición relativos al concepto de *nosotros* por encima de los parámetros culturales correspondientes a la alteridad. Igualmente, presenta ciertas resonancias en relación con posturas de tipo asimilacionista (Banks, 2009) y monocultural (Schippers, 2010), especialmente cuando se realiza un tratamiento diferenciado de lo *nuestro* frente a lo *otro*, así como cuando se propone una relación de subordinación. Como respuesta a esta situación, la EMM y la EMCR defienden la implementación de enfoques educativos equitativos y socialmente justos que aborden la diversidad en un plano de igualdad (Banks, 2009), así como reflexiones críticas que desvelen las relaciones de poder que intervienen en la construcción discursiva de las identidades culturales (S. May, 2009). Algunas propuestas concretas que irían en esta línea serían aquellas dirigidas a repensar la relación *nosotros/ellos* desde la propia contemporaneidad de los estudiantes. Por ejemplo, sería interesante que aquellos estudiantes que provienen de familias migrantes de diferentes países o regiones expongan en el aula sus experiencias identitarias. Igualmente, la posibilidad de compartir a través de las redes sociales experiencias musicales con centros educativos de otras geografías podría contribuir a establecer puentes entre diferentes comunidades y grupos humanos.

En cuanto a las preferencias musicales de los estudiantes, las cuales se corresponden con la MPU (Bosacki et al., 2006; Cremades et al., 2010; De Quadros y Quiles, 2010; De Vries, 2010; Dobrota y Ercegovac, 2019; Ho, 2014, 2015b, 2016, 2017b; Ho y Law, 2012; Law y Ho, 2015; Rauduvaite, 2008; Roulston, 2006; Shah, 2006), no existe ninguna referencia explícita en ninguno de los desarrollos curriculares estudiados. No obstante, sí que se ha encontrado en el decreto actual una referencia aislada a las “manifestaciones artísticas presentes” y otra a las “canciones de actualidad”, las cuales podrían justificar su utilización en el aula. A esta ausencia se añade el tratamiento desigual que recibe la MPU con respecto a otros géneros. Por ejemplo, se la asocia con actividades valorativas y de relación con el contexto, mientras que otros estilos como la MA se prescriben a través de actividades de audición y reconocimiento, lo que contribuye a reforzar la idea de esta última como elemento formal y autónomo. Además, a la hora de abordar los instrumentos propios de la MPU, solo se exige una identificación visual pero no auditiva, como sí sucede con el resto de músicas. Por su parte, en los decretos D1992 y D2007 aparecen algunas referencias de corte constructivista sobre la realidad cotidiana de los estudiantes, sus conocimientos previos y las manifestaciones artísticas a las que tienen acceso, pero no como parte de los EC. Además, en D2007 se puede encontrar un rechazo a la globalización musical por suponer una amenaza para la memoria de la cultura musical propia, lo que guarda relación con el concepto esencialista de cultura planteado anteriormente.

Por tanto, los decretos analizados no se enmarcan dentro de las propuestas y enfoques que sostienen la necesidad de incorporar en el currículum las identidades y preferencias musicales de los estudiantes como una forma de reconocimiento cultural y participación democrática (Abra-

hams, 2007; Allsup, 2004; Catling, 2014; Couldry, 2009; Flutter y Rudduck, 2004; Giroux, 1989; Gowan, 2016; A. James, 2007; Laurence, 2009; Rimmer, 2013; Woodward, 2017; R. Wright, 2009); y como una oportunidad de ofrecerles herramientas para pensar de forma crítica su contemporaneidad (Bowman, 2004; B. L. Cooper, 1993; Hebert y Campbell, 2000; Kallio y Väkevä, 2017; Moore, 2007; C. X. Rodríguez, 2004b; Väkevä, 2006; Woodward, 2017). Sin embargo, como se ha visto en múltiples estudios, la incorporación de la MPU en el aula implica diversos beneficios como una mayor motivación (Chi y Chen, 2019; S. B. Choi et al., 2016; S. G. Davis, 2013; Green, 2006; Hallam et al., 2018; Özdemir y Çiftçibasi, 2017; Rescsanszky, 2017; Schwarz y Wickström, 2017; Sever, 2016) y participación (Kuzmich, 1991; Tobias, 2015a), así como unas experiencias educativas más significativas (J. L. Byo, 2018), auténticas (J. L. Byo, 2018; N. Gage et al., 2019; Seifried, 2006) y promotoras del trabajo colaborativo (J. L. Byo, 2018; Green, 2006; Hallam et al., 2017a, 2018; Powell et al., 2017). Otros de los efectos que se ha comprobado empíricamente son la ampliación de las preferencias de los estudiantes (Tobias, 2015a), el desarrollo de su identidad musical (J. L. Byo, 2018; Seifried, 2006; R. Wright, 2008), un aumento en la concentración y la atención (Hallam et al., 2017a; Powell et al., 2017), una mejora del comportamiento (Powell et al., 2017), y la existencia de oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional (Powell et al., 2017; Rauduvaite, 2018).

Uno de los efectos que podría tener la combinación de (1) considerar la música académica como superior a otras manifestaciones musicales, (2) circunscribir la idea de *cultura propia* al repertorio de música folklórico-tradicional construido sobre el territorio al que afecta las prescripciones legislativas, (3) y no reconocer las preferencias musicales de los estudiantes, es la percepción de infravaloración de sus identidades. Esta subordinación de estatus identitario (Fraser, 2006), en un período evolutivo crucial para su conformación como es la adolescencia (Alsaker y Kroger, 2006; Baron et al., 2012; Erikson, 1968; Sneed et al., 2006; Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011), podría tener efectos negativos en dicho proceso, ya que la música juega un papel central en su desarrollo (J. Arnett, 1995; Evans y McPherson, 2017; Hargreaves et al., 2012; G. McPherson et al., 2012; Miranda, 2013; S. M. Shaw et al., 1995; Thomas, 2016).

A modo de síntesis, en este estudio se ha comprobado cómo el repertorio musical viene determinado por el currículum oficial en diferentes niveles. Por un lado, se ha visto que las referencias directas al repertorio constituyen alrededor del 40% del currículum, mientras que las indirectas suponen en torno al 50%. Las primeras son poco determinadas, de manera que dejan importantes espacios de indeterminación en los que el docente puede elegir el tipo de música que quiere utilizar en su aula, la mayoría de los cuales establecen la incorporación de manifestaciones musicales cultural y estilísticamente diversas. No obstante, dentro de la determinación, el repertorio predominante es el de la música folklórico-tradicional, igualada por la académica occidental en los últimos cursos del decreto actual. Además, las referencias indirectas favorecen a esta última y al aprendizaje formal asociado a la misma. A esto hay que añadir el tratamiento de superioridad que recibe al ser considerada como música universal y al estar relacionada en algunos elementos curriculares con actividades de mayor importancia en el ámbito de la educación musical que otros estilos.

Por otra parte, la música folklórico-tradicional recibe un tratamiento de tipo nacionalista en el que la música valenciana, la cual se muestra como algo propio, identitario y esencialista que

representa a un *nosotros*, es la principal protagonista. Al mismo tiempo, las músicas de tradición no occidental son tratadas de forma homogénea y simplista a través de la etiqueta *otros*. Además, las referencias a las preferencias e identidades de los estudiantes son inexistentes en los tres decretos, y algunas de las pocas menciones que recibe la MPU la sitúan en inferioridad con respecto a otros géneros.

Por tanto, aun a riesgo de reducir en exceso un análisis que ha sido realizado a través de múltiples capas, se puede afirmar que el currículum musical prescrito para la Comunidad Valenciana durante el período democrático tiene un carácter etnocéntrico, academicista y nacionalista, y no reconoce ni incorpora las identidades y preferencias musicales de los estudiantes. A modo de prospectiva, sería interesante comprobar si esto sucede de la misma manera en otras comunidades autónomas. De igual forma, aportaría un gran valor al presente estudio conocer los procesos por los cuales estos decretos han sido redactados, para lo cual sería necesario iniciar un proceso de investigación de corte cualitativo en el que se localizase y entrevistase a los individuos que formaron parte en su elaboración. Igualmente, sería valioso indagar en las formas de recepción del currículum oficial por parte de los docentes y la lectura que del mismo hacen las editoriales y los autores de los manuales escolares a la hora de diseñarlos. Todo esto contribuiría a mejorar la comprensión que se tiene sobre la elaboración e implementación de las políticas curriculares en materia de educación musical.



Análisis de los manuales escolares

Con el propósito de abordar los dos últimos puntos del objetivo 2 de la tesis (tabla 26), se han analizado los manuales escolares más utilizados por los maestros de música de 5º y 6º de los centros públicos de educación primaria de la provincia de Valencia. En concreto, se ha estudiado el estilo o período, la nacionalidad, el género de los compositores y el tipo de propuesta didáctica de cada una de las piezas incluidas. De igual modo, se ha indagado en la posibilidad de que existiera un repertorio y unos compositores canónicos. Además, por ser el principal repertorio objeto de esta tesis, se han analizado de forma más precisa las piezas que constituyen la música popular urbana. Aquí se expone el método utilizado, los resultados obtenidos y la discusión correspondiente.

Tabla 26. Objetivo 2

<p><i>Objetivo 2. Conocer el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en los manuales escolares más utilizados y su evolución a lo largo del período democrático actual</i></p>	<p>2.2. Analizar el repertorio programado en los manuales escolares más utilizados</p> <p>2.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los mismos</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

1. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo planteado, se ha utilizado una metodología de análisis de contenidos de tipo cuantitativa, utilizando unidades de muestreo y de registro (Krippendorff, 2013). Como se

explica a continuación, las primeras corresponden a los libros de texto estudiados, mientras que las segundas hacen referencia a cada una de las piezas musicales que aparecen en ellos.

1.1. UNIDADES DE MUESTREO Y DE REGISTRO

Los manuales escolares que conforman la muestra de este trabajo han sido seleccionados atendiendo a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario expuesto en el capítulo VI. En este, los docentes indicaron si utilizaban libro de texto en sus clases de música y, en caso afirmativo, señalaron cuál. De esta forma, se obtuvo qué textos eran los más comunes en el conjunto de la provincia de Valencia y en qué proporción. Así, por un lado, un 31.90% de los encuestados manifestó utilizar libro de texto, un 28.86% hacerlo a veces y un 39.24% no hacerlo nunca. Por el otro, dentro de los que lo utilizaban siempre o a veces, las editoriales más frecuentes fueron Bromera (16.53%), Santillana (14.93%), Tàndem (Preludi con un 6.40% y Siringa con un 5.87%), Pearson (4.27%), Anaya (3.20%), SM (2.67%) y Abril-Prodidacta (2.13%), tal y como muestra la figura 66. Por tanto, los manuales de 5º y 6º curso correspondientes a las mismas se establecieron como muestra de estudio.

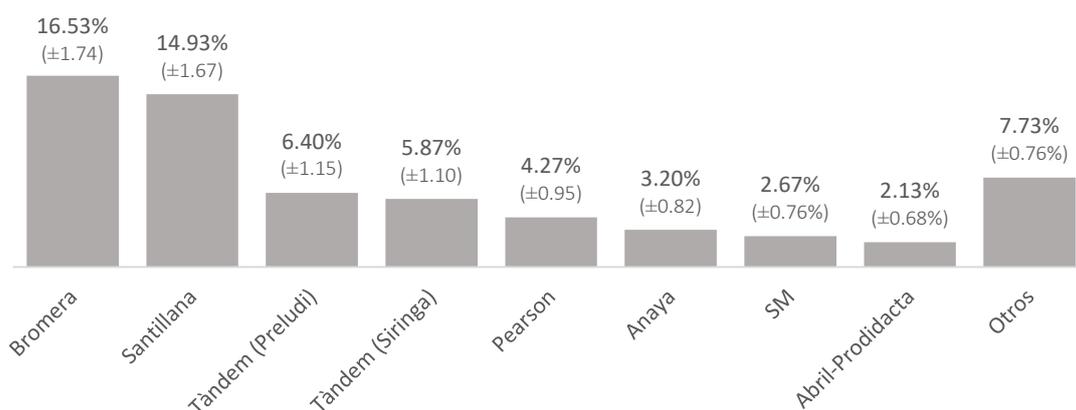


Figura 66. Editoriales más utilizadas

Para acceder a esta, se llevó a cabo un procedimiento sistemático de recolección. Aprovechando la recogida del cuestionario sobre las creencias y prácticas de los docentes se indicó a estos que, si tenían libros de texto que ya no utilizasen en sus aulas y lo consideraban apropiado, podían dejarlos junto con aquel para ser igualmente recogidos. De esta forma, se recopilaban más de 5000 libros, que fueron clasificados y catalogados en función del año, la editorial y el curso al que iban dirigidos. De todos ellos, se seleccionaron aquellos que pertenecieran a las editoriales señaladas por los docentes, correspondiesen a los dos últimos cursos de la etapa de educación primaria y estuvieran actualmente en uso, dando lugar a un total de 15 documentos de trabajo, los cuales constituyen la muestra A (tabla 27). Como se muestra en dicha tabla, los manuales han sido agrupados por editorial. De forma excepcional, la editorial Tàndem se ha dividido en Preludi y Siringa, por constituir dos propuestas metodológicas diferentes.

Tabla 27. Muestra A

MUESTRA A		
EDITORIAL	TÍTULO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Bromera	<i>Andantino 5. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 2013a)
	<i>Andantino 6. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 2013b)
Santillana	<i>Música 5 primària</i>	(Aloy et al., 2013)
	<i>Música 6 primària</i>	(Aloy et al., 2014)
Tàndem (Preludi)	<i>Preludi 5</i>	(Chicote et al., 2015a)
	<i>Preludi 6</i>	(Chicote et al., 2015b)
Tàndem (Siringa)	<i>Siringa 2</i>	(Bort et al., 2013)
Pearson	<i>Sent la Música 5</i>	(Atance y Argenta, 2013a)
	<i>Sent la Música 6</i>	(Atance y Argenta, 2013b)
Anaya	<i>Música 5. Aprendre és créixer</i>	(Cifuentes et al., 2016)
	<i>Música 6. Aprendre és créixer</i>	(Cifuentes et al., 2015)
SM	<i>Música 5. Arrels</i>	(Müller et al., 2012)
	<i>Música 6. Arrels</i>	(Müller et al., 2015)
Abril-Prodidacta	<i>Fa Sol Música 5</i>	(Hurtado et al., 2011)
	<i>Fa Sol Música 6</i>	(Hurtado et al., 2009)

Fuente: elaboración propia

Dada la cantidad de libros de texto recogidos, se tomó la decisión de añadir al estudio inicial una perspectiva histórica, analizando la evolución del repertorio a través de las últimas décadas. De esta manera, se puede obtener una línea de tendencia general sobre la que poder interpretar la situación actual. En función de la disponibilidad de acceso a los manuales, se analizaron las dos editoriales más utilizadas: Bromera y Santillana. En cuanto a la primera, se incluyeron 6 manuales, los cuales abarcan un período de 23 años desde 1996 hasta la actualidad. Con relación a Santillana, se tuvo acceso a 12 manuales, que representan un período de 25 años comprendido entre 1994 y el tiempo presente. Por tanto, el estudio de la evolución del repertorio se ha realizado sobre 18 libros de texto, que constituyen la muestra B (tabla 28). En este caso, con el objetivo de diferenciar documentos dentro de una misma editorial, se han agrupado en 11 parejas correspondientes a los cursos de 5º y 6º de primaria, asignando a cada una de ellas una etiqueta en la que figura la inicial de la editorial y el año de la primera publicación.

Por su parte, las unidades de registro están constituidas por cada una de las piezas musicales que aparecen en los distintos manuales. En este sentido, se han incluido aquellas que son utilizadas como parte de algún tipo de propuesta didáctica.

Tabla 28. Muestra B

MUESTRA B			
EDITORIAL	ETIQUETA	TÍTULO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Bromera	B-1996	<i>Allegretto 5. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 1996a)
		<i>Allegretto 6. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 1996b)
	B-2004	<i>Andantino 5. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 2004a)
<i>Andantino 6. Quadern de música</i>		(J. A. Muñoz et al., 2004b)	
Santillana	B-2013	<i>Andantino 5. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 2013a)
		<i>Andantino 6. Quadern de música</i>	(J. A. Muñoz et al., 2013b)
	S-1994	<i>Educación artística. Música 5º</i>	(Urbietta, 1994)
		<i>Educación artística. Música 6º</i>	(Urbietta, 1995)
	S-1998	<i>Educació artística 5. Cicle superior 1ª</i>	(Espelt y Francino, 1998)
		<i>Educació artística 6. Cicle superior 2ª</i>	(Espelt y Francino, 1998)
	S-2002	<i>Ahora ¡música! Lenguaje musical 5</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
		<i>Ahora ¡música! Expresión instrumental 5</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
		<i>Ahora ¡música! Cultura musical 5</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
		<i>Ahora ¡música! Cancionero 5</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
		<i>Ahora ¡música! Lenguaje musical 6</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
		<i>Ahora ¡música! Expresión instrumental 6</i>	(De la Ossa y Soler, 2002)
<i>Ahora ¡música! Cultura musical 6</i>		(De la Ossa y Soler, 2002)	
<i>Ahora ¡música! Cancionero 6</i>		(De la Ossa y Soler, 2002)	
S-2006	<i>Repertorio 5 primaria</i>	(Hurtado y Llopis, 2006)	
	<i>Repertorio 6 primaria</i>	(Hurtado y Llopis, 2006)	
S-2008	<i>Música 5 primària. Sèrie Sol, Fa, Mi</i>	(De la Ossa y Cebrián, 2009)	
	<i>Música 6 primaria. Serie Sol, Fa, Mi</i>	(De la Ossa y Cebrián, 2008)	
S-2013	<i>Música 5 primària</i>	(Aloy et al., 2013)	
	<i>Música 6 primària</i>	(Aloy et al., 2014)	

Fuente: elaboración propia

1.2. VARIABLES DE ANÁLISIS

Este estudio ha empleado 8 variables de análisis diferentes (tabla 29), a partir de las cuales han tomado valores cada una de las unidades de registro. La selección de las variables ha estado motivada por el objetivo de realizar un estudio exhaustivo del repertorio programado en los manuales escolares. Todas ellas han sido utilizadas para analizar la muestra A, mientras que la muestra B solo ha sido estudiada en función de las variables 3 y 6. De forma particular, la variable 6, debido a la carga subjetiva de los valores que puede tomar, ha sido discutida y fundamentada en el punto 2.3 del marco teórico.

Tabla 29. Variables de análisis

	VARIABLES	CATEGORÍAS
1	Título	-
2	Autor	-
3	Género del autor	Mujer, hombre
4	Nacionalidad	Continente, país, región
5	Inicio de la actividad artística del autor	-
6	Período histórico o género musical	Música antigua, clásico-romántica, contemporánea, folklórico-tradicional, popular urbana, infantil-escolar
7	Estilo (dentro de la música popular urbana)	Jazz, rock, pop, electrónica, cantautor, country, reguetón, flamenco, música latina
8	Tipología de propuesta didáctica	Audición, canto, interpretación instrumental, movimiento, teoría musical, historia, composición e improvisación

Fuente: elaboración propia

1.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para esta investigación se ha empleado el software Atlas.ti, con el que se han codificado las unidades de registro en función de las variables de análisis. Posteriormente, se han exportado las relaciones entre códigos y documentos primarios a Excel, extrayendo las gráficas y tablas descriptivas. En el análisis bivalente que relaciona el repertorio con las actividades didácticas se ha hecho uso del paquete estadístico SPSS para realizar la prueba de independencia de χ^2 de Pearson y poder confirmar las hipótesis alternativas de dependencia.

Por otra parte, durante el proceso de identificación de las piezas musicales, se han utilizado las aplicaciones Shazam y SoundHound, ya que en muchas ocasiones solo se disponía de una grabación de audio sin ninguna referencia al título o compositor. Además, se ha consultado el Fondo de Música Tradicional de la Institució Milà i Fontanals (CSIC-IMF) para distinguir las piezas folklóricas y tradicionales de las infantiles y escolares.

2. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los manuales pertenecientes a la muestra, articulados en nueve apartados. De esta manera, se muestra la cantidad de piezas musicales encontradas, los períodos y géneros a los que pertenecen, su evolución histórica, los estilos representados dentro de la música popular urbana, la posible existencia de un repertorio canónico, la nacionalidad de los autores y las piezas, la tipología de las actividades asociadas a cada tipo de repertorio, la distribución del género de los compositores y su evolución durante las últimas tres décadas.

2.1. CANTIDAD DE PIEZAS MUSICALES

Entre los manuales actuales (muestra A), se ha observado que la cantidad de piezas musicales varía considerablemente entre editoriales (figura 67). Así, Bromera es la que contiene un repertorio mayor, con 230 piezas, seguido de Santillana (187), SM (176), Pearson (109), Anaya (108), Tàndem-Preludi (89), Abril-Prodidacta (64) y Tàndem-Siringa (45). Es interesante señalar que las dos editoriales con un mayor número de piezas coinciden con las dos con más presencia en las aulas, lo que podría indicar que este puede ser uno de los factores que los docentes tienen en cuenta a la hora de elegir libro de texto. En cualquier caso, el número total de unidades de registro analizadas asciende a 1008.

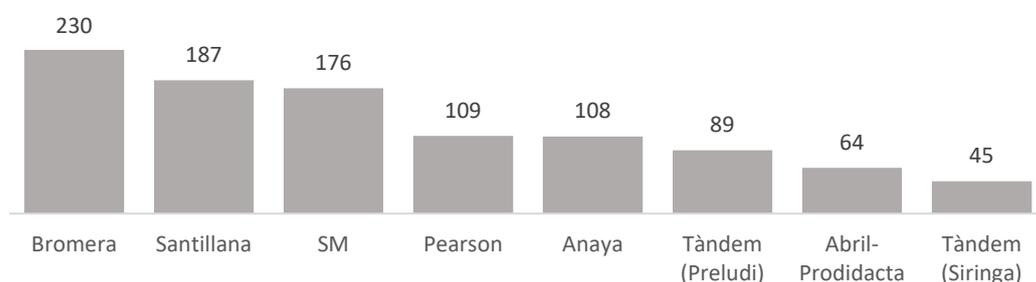


Figura 67. Número de piezas en la muestra A

Entre los manuales pertenecientes a la muestra B, se puede apreciar una tendencia hacia el aumento del número de piezas tanto en Bromera (de 66 a 230) como en Santillana (de 82 a 187), tal y como muestran las figuras 68 y 69, respectivamente. Si se suman los libros de texto de las dos editoriales se obtienen 1121 piezas. Teniendo en cuenta que los manuales utilizados actualmente en ambas editoriales son comunes a las dos muestras (A y B), el número total de unidades de registro asciende a 1712.

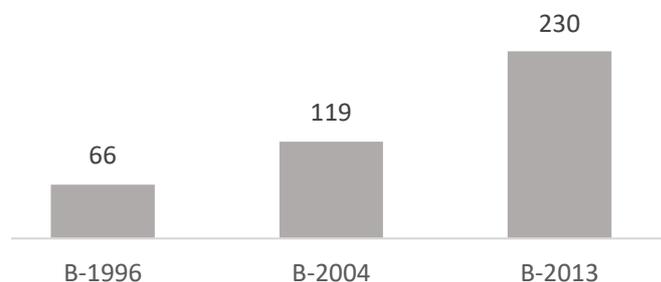


Figura 68. Número de piezas en Bromera (muestra B)

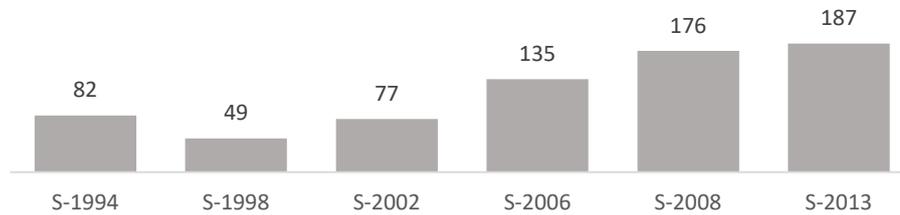


Figura 69. Número de piezas en Santillana (muestra B)

2.2. PERÍODOS Y GÉNEROS MUSICALES EN LA ACTUALIDAD

Aquí se presentan los períodos y géneros musicales que tienen una mayor representación en cada una de las editoriales seleccionadas que forman parte de la muestra A. Finalmente, se exponen los porcentajes medios de todas ellas.

2.2.1. BROMERA

Los libros de texto de la editorial Bromera (figura 70) contienen mayoritariamente música folklórica y tradicional (44.20%) y clásica y romántica (31.64%), seguidas de la antigua (9.65%) y la popular urbana (5.73%). Finalmente, con escasa representación, la infantil y escolar (2.34%) y la contemporánea (1.29%). Por tanto, se trata de una editorial en la que predominan los repertorios de la música académica occidental (42.58%) y la folklórico-tradicional (44.20%), ocupando entre ambos el 86.78% de las piezas programadas.

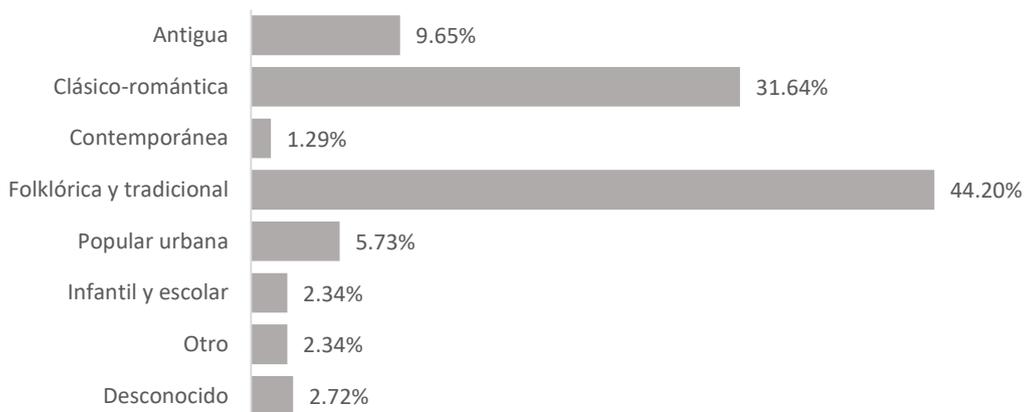


Figura 70. Períodos y géneros musicales en Bromera

2.2.2. SANTILLANA

Los manuales de la editorial Santillana presentan una distribución similar del repertorio (figura 71). El más representado vuelve a ser el de la música folklórica y tradicional (27,63%), seguido de la clásica y romántica (23,77%), la antigua (11,03%), la popular urbana (10,49%), la infantil y escolar (9,95%) y la contemporánea (1,65%). De la misma forma que en Bromera, aquí también predominan los repertorios de la música académica occidental (36,45%) y la folklórico-tradicional (27,63%), aunque en orden inverso, y ambos ocupan un porcentaje del 64,08%. Por tanto, se trata de manuales con una mayor diversidad de repertorio.

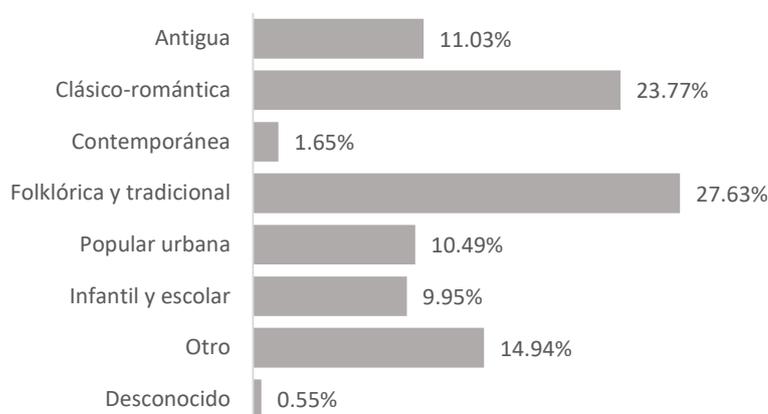


Figura 71. Períodos y géneros musicales en Santillana

2.2.3. TÀNDEM-PRELUDI

La serie Preludi de la editorial Tàndem presenta una organización del repertorio muy similar a la de Bromera (figura 72). En este sentido, la música folklórica y tradicional es la más programada (39,08%), seguida de la clásica y romántica (31,03%) y la antigua (18,39%). No obstante, en este caso la música infantil y escolar tiene un peso ligeramente superior (8,05%), mientras que la popular urbana prácticamente no tiene representación (1,15%). Del mismo modo, llama la atención que la música contemporánea no aparezca en estos manuales. Por tanto, una vez más, se trata de una serie que prioriza la música académica occidental (49,42%) y la folklórico-tradicional (39,08%), sumando entre ambas el 88,51% de las piezas representadas.

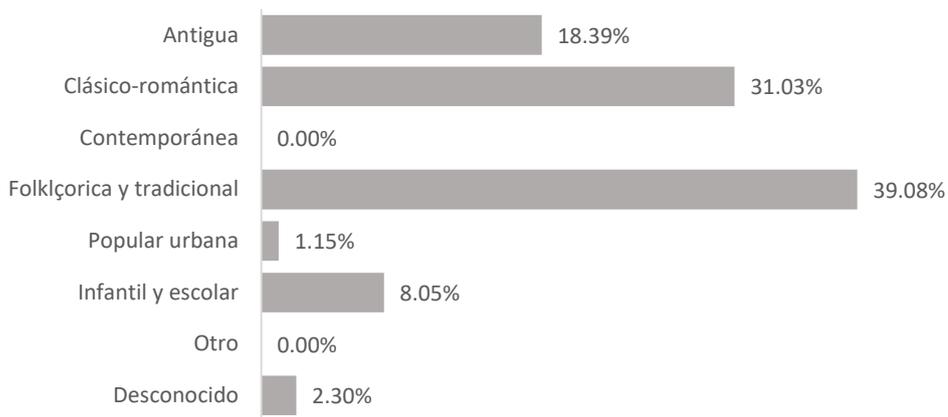


Figura 72. Períodos y géneros musicales en Tàndem-Preludi

2.2.4. TÀNDEM-SIRINGA

El método de flauta Siringa de la editorial Tàndem (figura 73) presenta, igual que los anteriores, una mayor proporción de música folklórica y tradicional (35.56%). Sin embargo, en segunda posición se encuentran empatados el repertorio de música infantil y escolar, y el de clásica y romántica, ambos con un 20.00%. Esto podría explicarse por la ausencia de actividades de audición y la necesidad de encontrar melodías sencillas que puedan tocarse con la flauta en la etapa de primaria. Le siguen la música antigua (11.11%) y la popular urbana (6.67%). Finalmente, de igual manera que con la serie Preludi, aquí vuelve a no tener cabida la música contemporánea. Por tanto, este libro también prioriza la música académica occidental (31.11%) y la folklórica y tradicional (35.56%), sumando ambos un 66.67%.

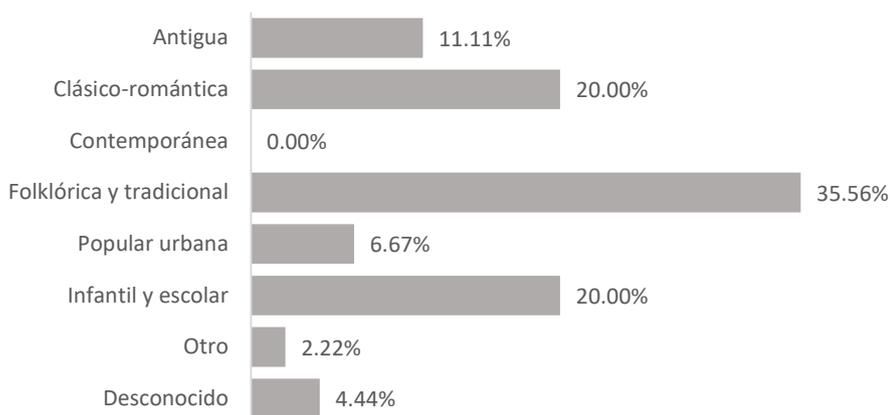


Figura 73. Períodos y géneros musicales en Tàndem-Siringa

2.2.5. PEARSON

Los manuales escolares de la editorial Pearson (figura 74) programan principalmente música clásico-romántica (28.30%) y antigua (27.36%). De forma excepcional con respecto a los otros manuales analizados, la tercera posición la ocupa la música popular urbana (18.87%), por delante de la folklórica y tradicional (13.21%). También la música contemporánea tiene mayor presencia de la habitual (5.66%), mientras que la infantil y escolar se encuentra excepcionalmente poco representada (0.94%). Por tanto, se trata de unos manuales en los que destaca tanto la importante presencia del repertorio académico occidental (55.66%) como una mayor diversidad en el resto de repertorios.

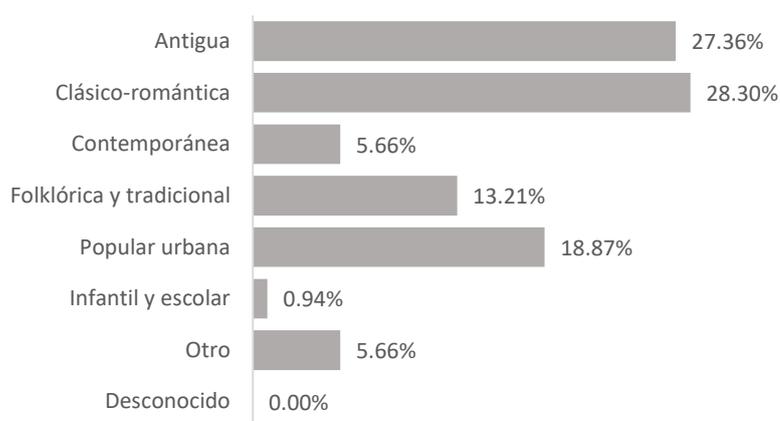


Figura 74. Períodos y géneros musicales en Pearson

2.2.6. ANAYA

Los manuales analizados de Anaya (figura 75) se caracterizan por la importante presencia que tiene la música infantil y escolar (29.91%), superando ligeramente a la folklórica y tradicional (28.97%). A estos repertorios les sigue la música clásica y romántica (18.69%), la antigua (9.35%), la popular urbana (5.61%) y la contemporánea (0.93%). Por tanto, se trata de una editorial en la que destacan de igual manera la música académica occidental (28.04%), la infantil y escolar (29.91%) y la folklórica y tradicional (28.97%), ocupando entre los tres repertorios un 86.92% del total de piezas musicales.

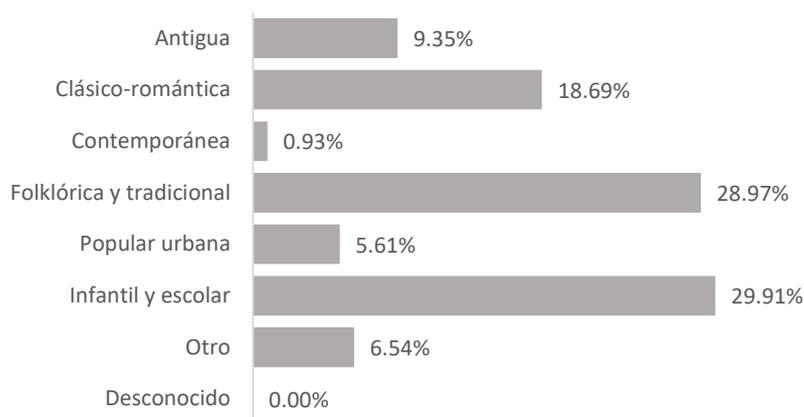


Figura 75. Períodos y géneros musicales en Anaya

2.2.7. SM

Los libros de texto de la editorial SM (figura 76) presentan mayoritariamente música clásica y romántica (29.48%). El resto de repertorios aparecen con una diversidad superior a la del resto de manuales analizados. En este sentido, el segundo más representado es el de la música popular urbana (16.18%), seguido de la antigua (14.45%), la folklórico-tradicional y la infantil y escolar (ambos con un 12.14%), y la contemporánea (5.78%). Es decir, a pesar de su mayor diversidad, el repertorio de música académica occidental sigue siendo el más representado, con un 43.93%.

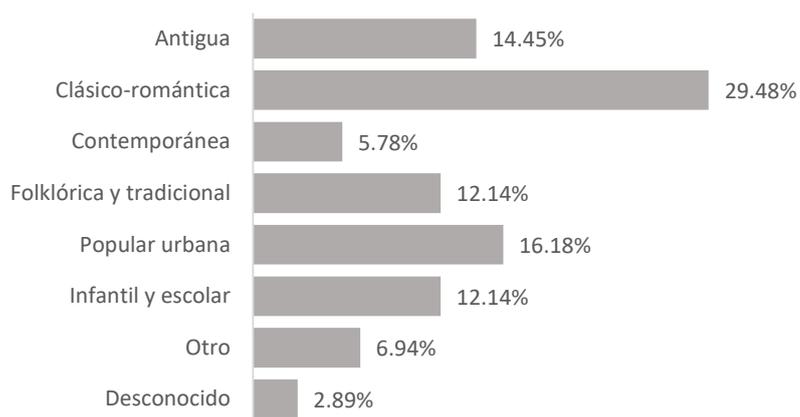


Figura 76. Períodos y géneros musicales en SM

2.2.8. ABRIL-PRODIDACTA

Los libros de la editorial Abril-Prodidacta (figura 77) contienen principalmente música folklórica y tradicional (31.67%), seguida de infantil y escolar (26.67%), clásica y romántica (25.00%), y antigua (15.00%). De forma excepcional, estos manuales se caracterizan por no programar música popular urbana ni contemporánea. En consecuencia, de modo similar a la editorial Anaya, en estos manuales predominan de forma similar la música académica occidental (40.00%), la folklórica y tradicional (31.67%) y la infantil y escolar (26.67%), sumando entre los tres la práctica totalidad de las piezas (98.34%).

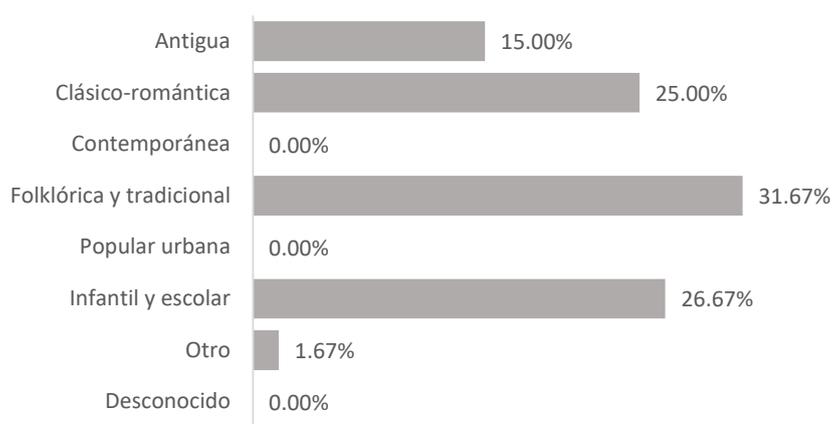


Figura 77. Períodos y géneros musicales en Abril-Prodidacta

2.2.9. MEDIA PONDERADA DE TODAS LAS EDITORIALES

Para calcular la media ponderada de todas las editoriales se han combinado los resultados obtenidos en cada una de ellas con los porcentajes de uso declarados por los docentes encuestados. Como se puede observar en la figura 78, el repertorio de música folklórica y tradicional es el más representado (33.05%), seguido de la música clásico-romántica (26.90%), la antigua (12.93%), la infantil y escolar (9.73%), la popular urbana (7.85%), y la contemporánea (1.58%). Por tanto, se puede afirmar, por un lado, que los repertorios más utilizados en la provincia de Valencia son el de la música académica occidental (41.41%) y la folklórica y tradicional (33.05%), sumando entre ambos un 74.46% de todas las piezas programadas. Por el otro, que el repertorio de música popular urbana, que potencialmente es el que tiene la capacidad de conectar con las preferencias e identidades culturales de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria, tiene una muy baja representación.

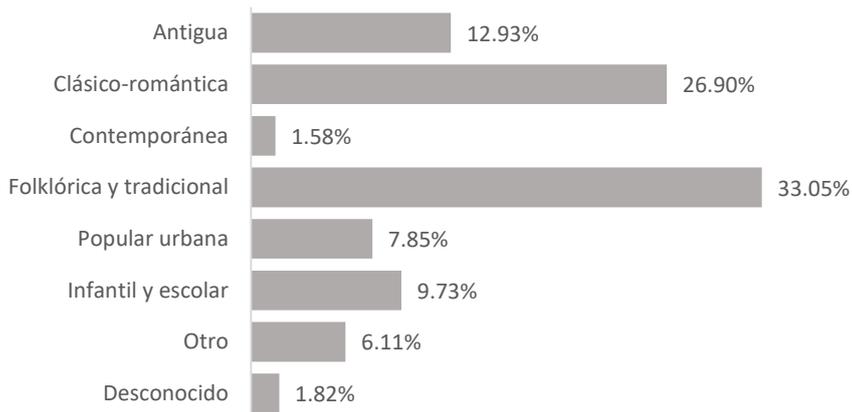


Figura 78. Media ponderada de períodos y géneros musicales en todas las editoriales

2.3. EVOLUCIÓN DE LOS PERÍODOS Y GÉNEROS MUSICALES

Aquí se muestran los resultados obtenidos tras analizar la evolución del repertorio musical presente en la muestra B. Para ello, se han separado por editorial. En cada una de ellas se indica, por un lado, la representación media de cada tipo de repertorio en cada par de manuales del mismo año y, por el otro, su evolución a lo largo del tiempo, detallando en este caso tanto el valor medio como los correspondientes a cada uno de los cursos.

2.3.1. BROMERA

Los resultados que aparecen en este punto son los relativos a los manuales B-1996, B-2004 y B-2013. En primer lugar, la figura 79 muestra que en los primeros predomina mayoritariamente la música folklórica y tradicional (86.83%). El segundo repertorio con mayor representación es el de la música clásica y romántica (8.75%), mientras que el tercero es el de la música antigua (1.25%). Es interesante observar que el resto de repertorios analizados no se encuentran representados en estos manuales, lo que muestra poca diversidad musical.

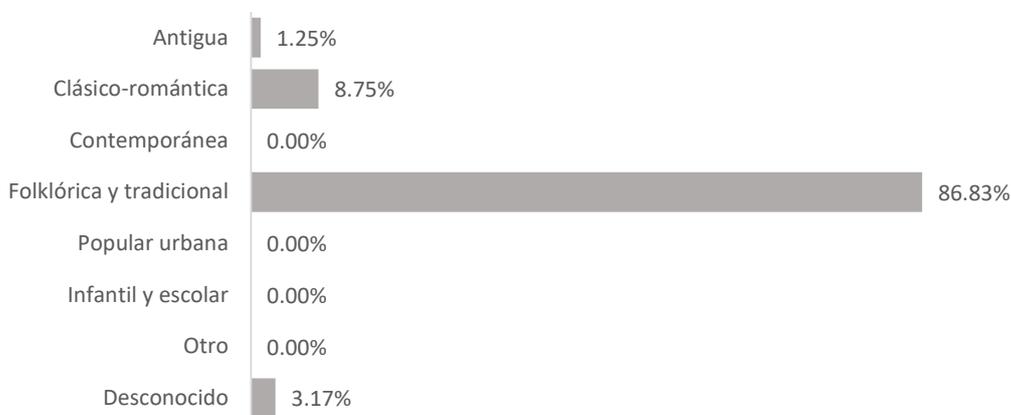


Figura 79. Períodos y géneros musicales en B-1996

En cuanto a los manuales B-2004, la figura 80 señala que la música con una mayor presencia es de nuevo la folklórica y tradicional (49.07%) aunque en este caso ha disminuido casi un 40%. También ocupa el segundo puesto el repertorio clásico-romántico, triplicando su presencia y alcanzando el 30.85%. El resto están representados, aunque con un bajo porcentaje. Así, la música antigua aparece con un 5.66%, la infantil y escolar con un 4.23%, la contemporánea con un 2.67% y la popular urbana con un 0.94%.

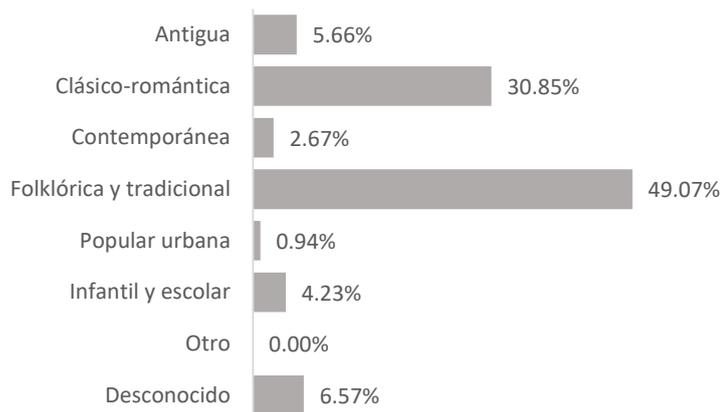


Figura 80. Períodos y géneros musicales en B-2004

Por su parte, los manuales B-2013 presentan una clara continuidad con sus predecesores (figura 81), ya que el repertorio más presente es una vez más el folklórico y tradicional (44.20%), seguido del clásico-romántico (31.64%). El resto de repertorios vuelven a estar representados con una baja presencia. Así, la música antigua ha obtenido un 9.65%, seguida de la popular urbana (5.73%), la infantil y escolar (2.34%) y la contemporánea (1.29%), mientras que han aparecido piezas pertenecientes a otros tipos de repertorio (2.43%).

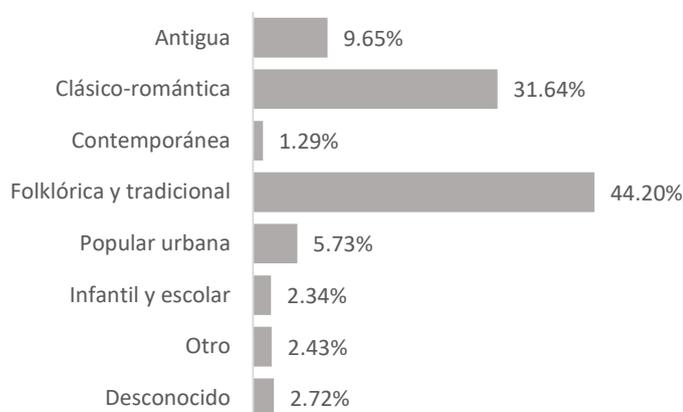


Figura 81. Períodos y géneros musicales en B-2013

Por lo que respecta a la evolución de cada uno de los repertorios, la música antigua experimenta un aumento progresivo y lineal desde un 1.25% de representatividad en B-1996 hasta un 9.56% en B-2013 (figura 82). No obstante, el aumento tiene mucho mayor peso en el 6º curso que en el 5º.

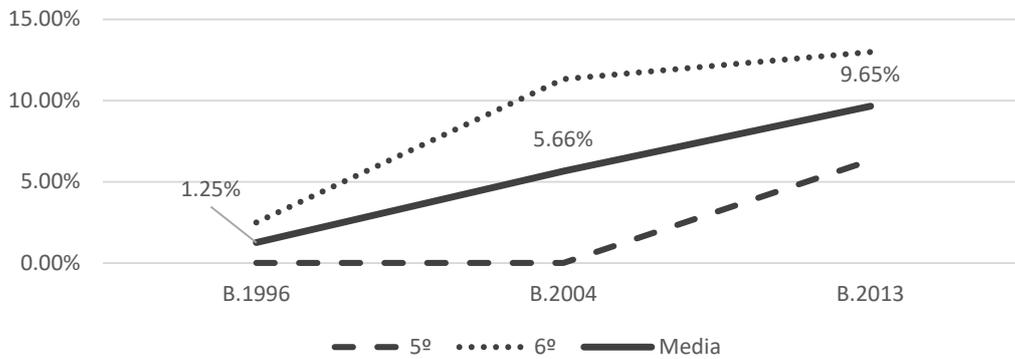


Figura 82. Evolución de la música antigua en Bromera

En cuanto al repertorio clásico-romántico (figura 83), este experimenta un acusado aumento entre B-1996 (8.75%) y B-2004 (30.85%). Sin embargo, dicha presencia se estabiliza entre este último y B.2013, en el que obtiene un porcentaje similar del 31.64%.

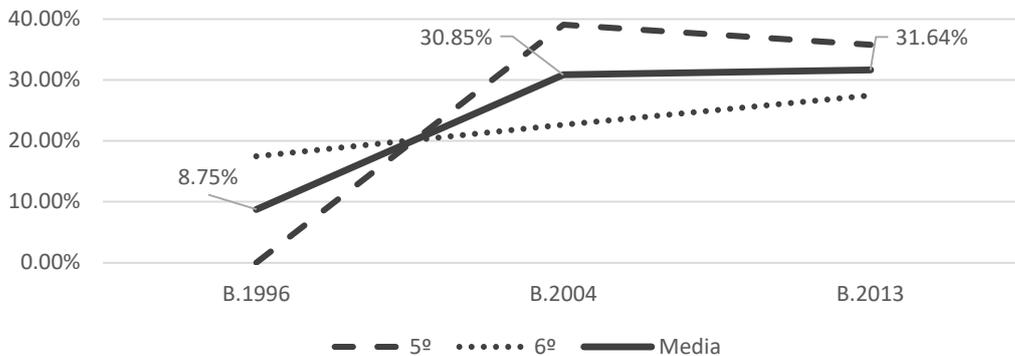


Figura 83. Evolución de la música clásico-romántica en Bromera

La música contemporánea apareció por primera vez en B-2004 con un 2.67% de representatividad y disminuyó en B-2013 hasta el 1.29% (figura 84). No obstante, se trata de valores muy bajos, por lo que es posible afirmar que la música contemporánea tiene una presencia prácticamente inexistente en estos manuales.

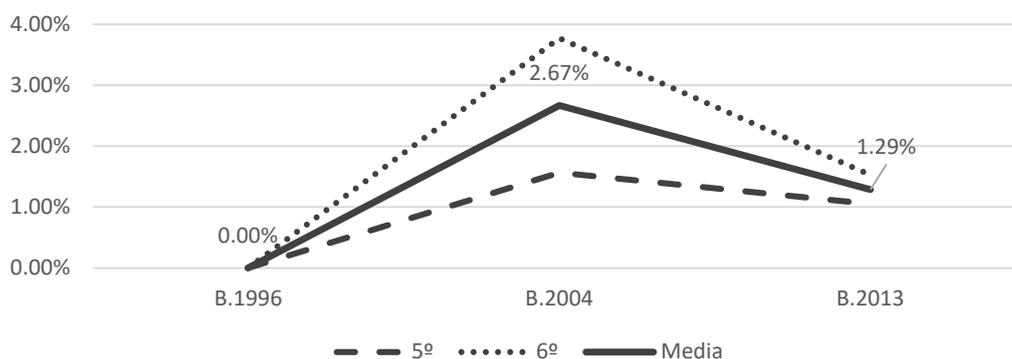


Figura 84. Evolución de la música contemporánea en Bromera

En lo relativo a la música folklórica y tradicional (figura 85), esta es la que tiene un protagonismo central en B-1996, con un 86.83% de representatividad. Sin embargo, es la que experimenta una mayor disminución en B-2004 (49.07%). Dicha disminución continúa, aunque de un modo mucho más suavizado, en B-2013 (44.20%).

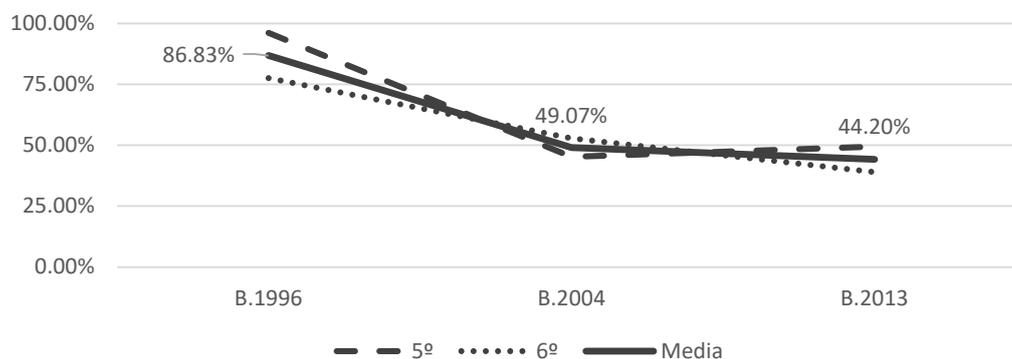


Figura 85. Evolución de la música folklórico-tradicional en Bromera

La figura 86 muestra cómo el repertorio de música popular urbana apareció por primera vez en B-2004, aunque con muy poca presencia (0.94%), y aumentó ligeramente en B-2013 (5.73%). No obstante, es llamativo que solo ha aparecido dicho repertorio en el manual de 6º, mientras que en 5º sigue sin estar representado.

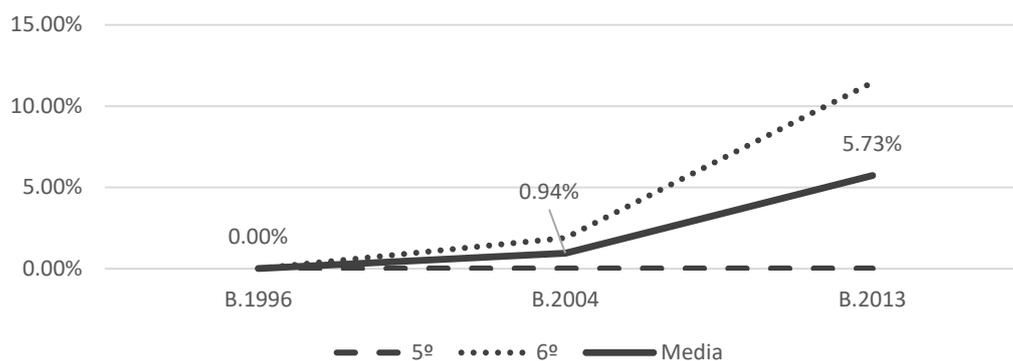


Figura 86. Evolución de la música popular urbana en Bromera

El repertorio de música infantil y escolar (figura 87) presenta una evolución similar al de la música contemporánea, ya que aparece por primera vez en B-2004 (4.23%) y experimenta una disminución de la mitad en B-2013 (2.34%). Además, del mismo modo que aquella, este repertorio presenta unos porcentajes muy bajos.

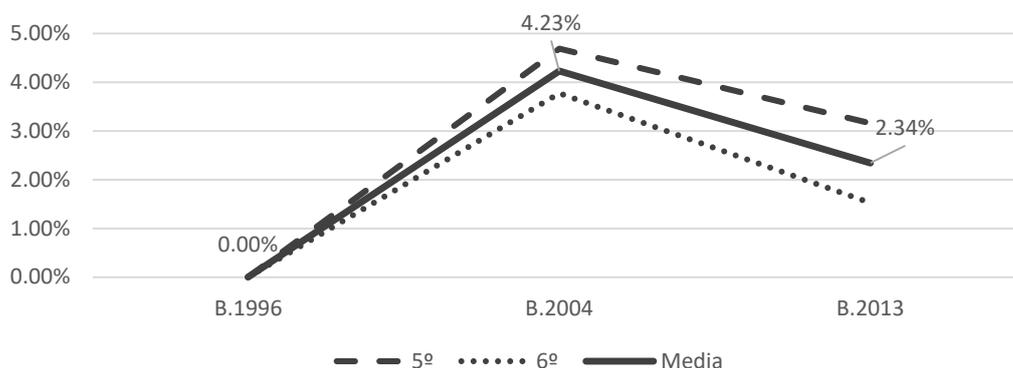


Figura 87. Evolución de la música infantil en Bromera

La figura 88 muestra de forma comparativa la evolución de todos los repertorios analizados. En ella se pueden observar dos partes diferenciadas. Por un lado, tanto la música folklórica y tradicional como la música clásico-romántica experimentan un cambio significativo, aunque de signo contrario, aproximándose entre los manuales B-1996 y B-2004. Además, la representatividad de ambos repertorios tiende a mantenerse en B-2013. Por otro lado, el resto de repertorios se conserva en unos porcentajes muy bajos, manifestando la música popular urbana y la antigua un ligero aumento constante, y la infantil-escolar y la contemporánea un aumento en B-2004 seguido de una disminución en B-2013. Por tanto, los manuales de la editorial Bromera han aumentado la diversidad musical del repertorio desde sus inicios hasta la actualidad, aunque todavía existe una distribución asimétrica en la que predomina la música folklórico-tradicional y la académica de tradición occidental, en especial la clásico-romántica..

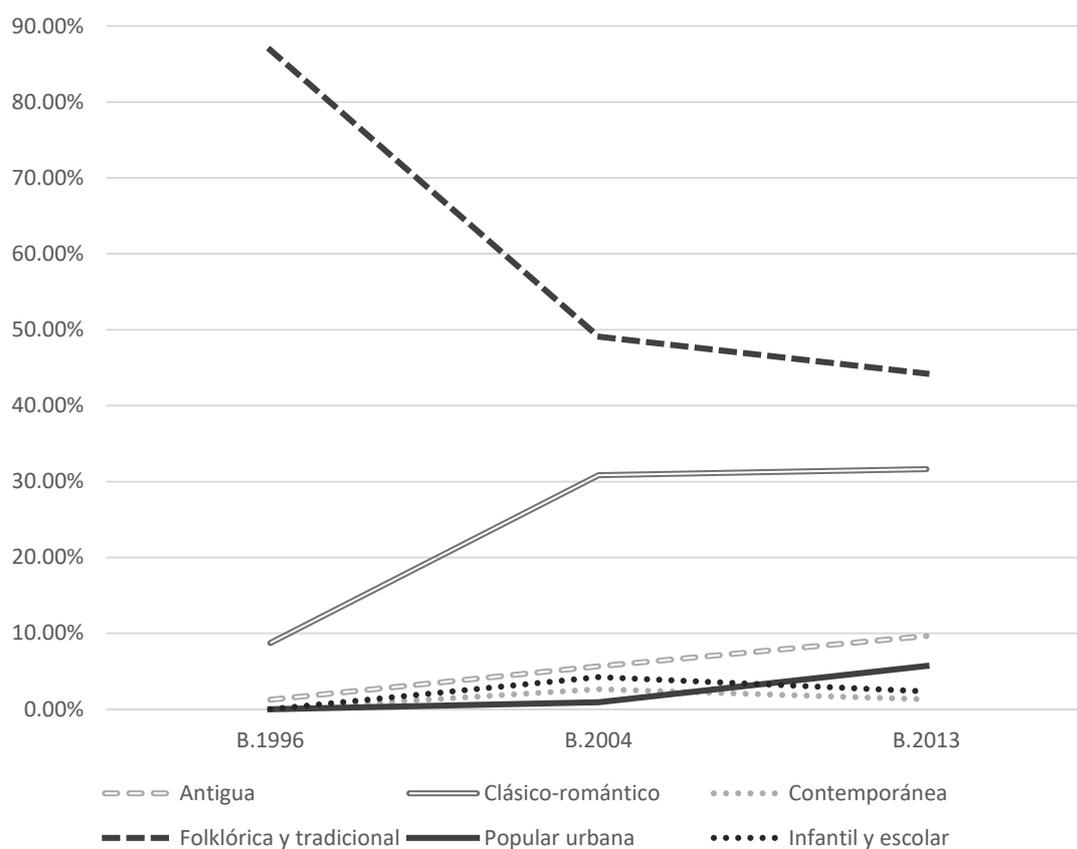


Figura 88. Evolución de los diferentes períodos y géneros musicales en Bromera

2.3.2. SANTILLANA

Los resultados que se muestran aquí son los relativos a los manuales S-1994, S-1998, S-2002, S-2006, S-2008 y S-2013. Se expone tanto el análisis de cada par de manuales como la evolución de cada tipo de repertorio a través del tiempo. En primer lugar, la figura 89 muestra que en los manuales S-1994 predomina la música folklórica y tradicional (54.41%), seguida de la infantil y escolar (21.44%) y la clásico-romántica (12.94%), representando entre las tres un 88.79% del total del repertorio. El resto de repertorios tienen una presencia que oscila entre el 1.35% y el 3.81%.

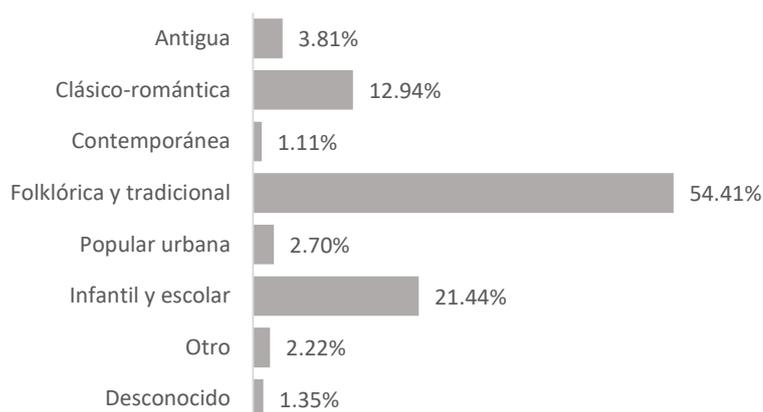


Figura 89. Períodos y géneros musicales en S-1994

En cuanto a los manuales S-1998, la figura 90 señala que la música con una mayor presencia es de nuevo la folklórica y tradicional (47.73%), seguida de la infantil y escolar (20.28%) y la clásico-romántica (11.01%). Como puede observarse, se trata de los mismos repertorios que en el manual anterior, sumando en este caso entre los tres un 79,02%, un valor ligeramente inferior que aquel. Respecto al resto, destaca la desaparición de la música popular urbana y la contemporánea.

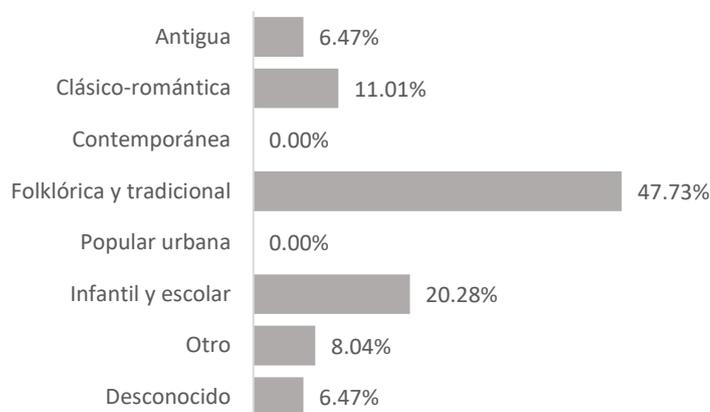


Figura 90. Períodos y géneros musicales en S-1998

Por su parte, los manuales S-2002 presentan una cierta continuidad con sus predecesores (figura 91), ya que el repertorio más presente es una vez más el folklórico y tradicional (45.95%), seguido esta vez del clásico-romántico (27.03%) y el infantil y escolar (12.26%), sumando entre los tres el 85.14% de todas las piezas propuestas. Entre el resto de repertorios, que mantienen una muy baja representación entre el 2.70% y el 5.41%, destaca el hecho de que la música contemporánea vuelve a no tener presencia.

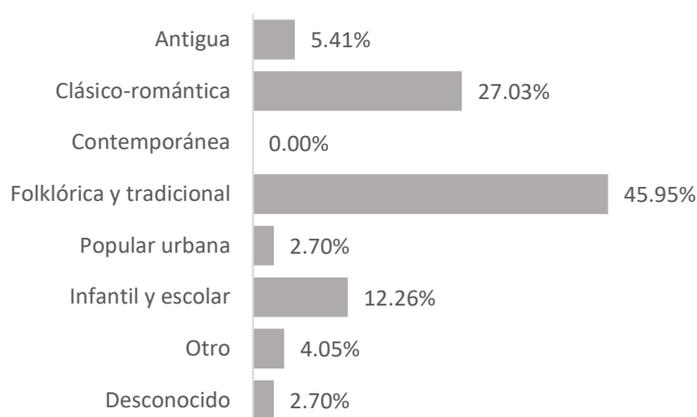


Figura 91. Períodos y géneros musicales en S-2002

Los manuales S-2006 (figura 92) vuelven a presentar la música folklórica y tradicional como el repertorio más frecuente (48.91%), seguido de la música clásico-romántica (22.45%). En este caso, se observa una disminución de la música infantil y escolar (10.08%), que se acerca a la música antigua (9.83%). El resto de músicas están representadas, aunque persisten las bajas proporciones, especialmente en la música contemporánea.

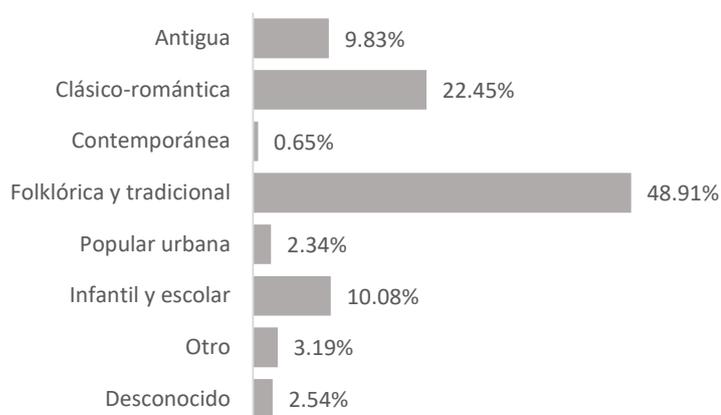


Figura 92. Períodos y géneros musicales en S-2006

Por lo que respecta a los manuales S-2008, la figura 93 muestra un cambio sustancial con respecto a los anteriores. Aunque la música folklórica y tradicional siga siendo la más presente, su porcentaje ha disminuido considerablemente hasta un 29.74%, cediendo espacio a repertorios como la música popular urbana (16.26%) y a otras músicas (8.34%). Por su parte, la música clásico-romántica mantiene similar su presencia (23.92%), mientras que la infantil y escolar sigue con su tendencia de retroceso (8.01%). La música contemporánea sigue siendo la menos representada (1.32%).

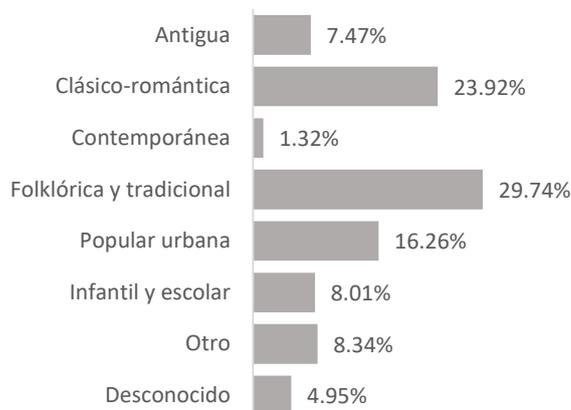


Figura 93. Períodos y géneros musicales en S-2008

Finalmente, se puede observar en la figura 94 cómo los manuales S-2013 conservan de manera similar las proporciones de los anteriores. En este sentido, la música folklórica y tradicional vuelve a tener una mayor presencia, aunque con un ligero retroceso (27.63%), seguida del repertorio clásico-romántico (23.77%). Otros tipos de música siguen aumentando (14.94%), del mismo modo que la música antigua (11.03%). En cuanto a la infantil y escolar, esta se mantiene similar (9.95%), mientras que la popular urbana baja ligeramente hasta un 10.49%. Por su parte, la música contemporánea sigue siendo la que cuenta con la menor representación (1.65%).

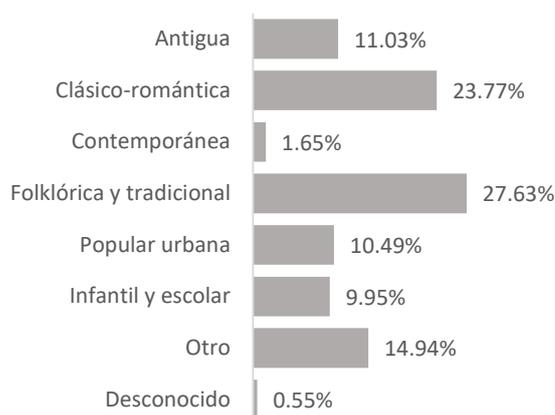


Figura 94. Períodos y géneros musicales en S-2013

Por lo que respecta a la evolución de cada uno de los repertorios, la música antigua experimenta un aumento progresivo (figura 95). No obstante, el cambio es desigual atendiendo a los niveles, de forma que en 6° crece considerablemente mientras que en 5° se mantiene o tiende a bajar.

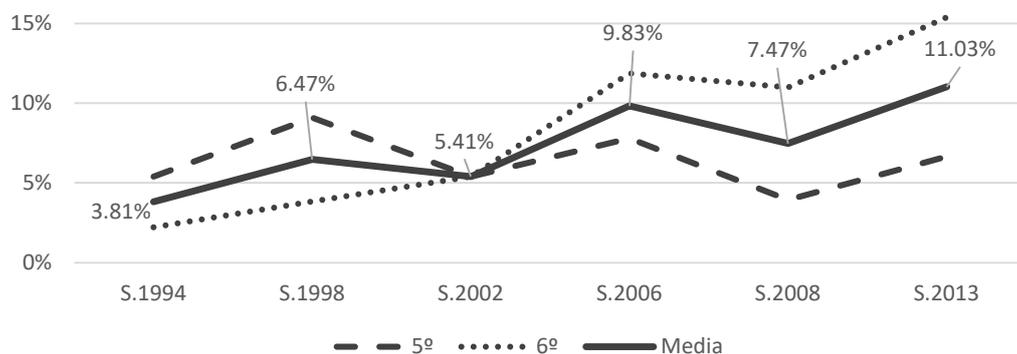


Figura 95. Evolución de la música antigua en Santillana

En cuanto al repertorio clásico-romántico (figura 96), este también experimenta un aumento, aunque más brusco a partir de los manuales S-2002, momento en el que casi se triplica su presencia. A partir de entonces se mantiene con una cierta estabilidad en torno al 22.% de representatividad.

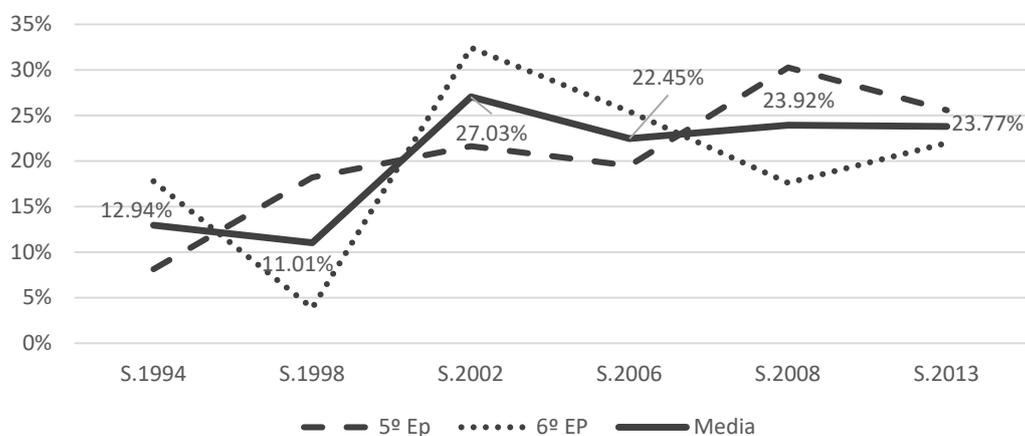


Figura 96. Evolución de la música clásico-romántica en Santillana

Como se ha visto, la música contemporánea es, con mucha diferencia, la menos representada en los manuales analizados (figura 97). Esta desapareció en los manuales S-1999 y S-2002 y desde entonces está experimentando un ligero aumento, aunque no llega al 2%.

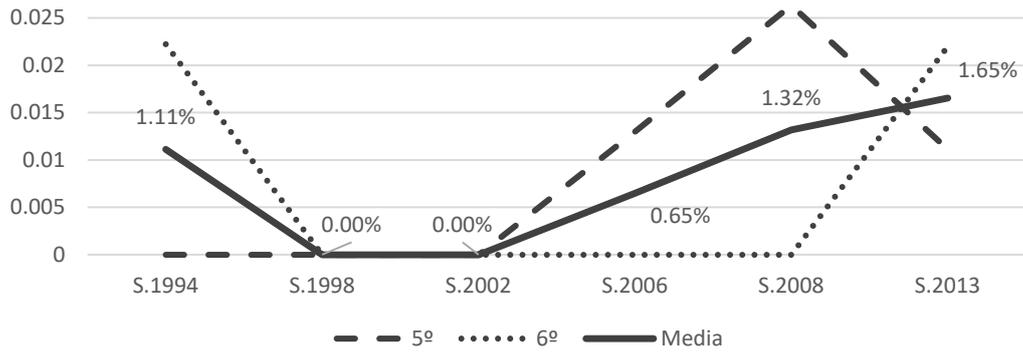


Figura 97. Evolución de la música contemporánea en Santillana

En relación con la música folklórica y tradicional (figura 98), esta mantiene un porcentaje en torno al 50% en los manuales S-1994, S-1998, S-2002 y S-2006. A partir de entonces, ha experimenta un brusco descenso hasta valores cercanos al 30%.

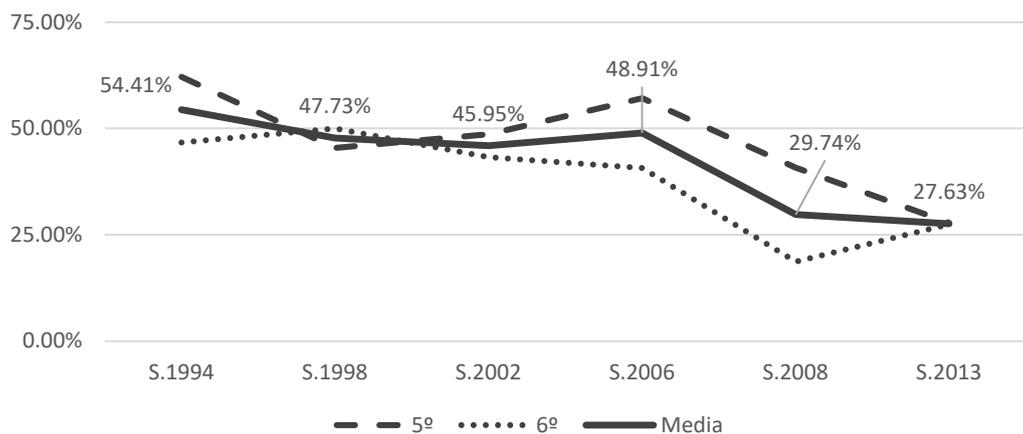


Figura 98. Evolución de la música folklórico-tradicional en Santillana

La figura 99 muestra cómo el repertorio de música popular urbana se mantuvo por debajo del 3% durante los cuatro primeros manuales, llegando a desaparecer en S-1998. Sin embargo, experimentó un salto brusco en S-2008 superando el 15% y se mantiene en S-2013 por encima del 10%.

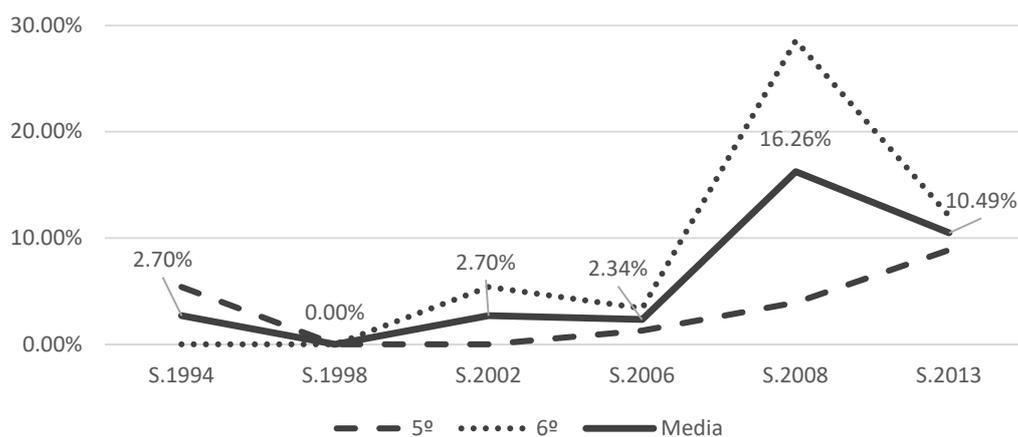


Figura 99. Evolución de la música popular urbana en Santillana

En cuanto al repertorio de música infantil y escolar, este es presenta una tendencia a la disminución (figura 100). En este sentido, comenzó en S-1994 por encima del 20% y se ha reducido a menos de la mitad, con una especial pendiente producida por el manual S-2002.

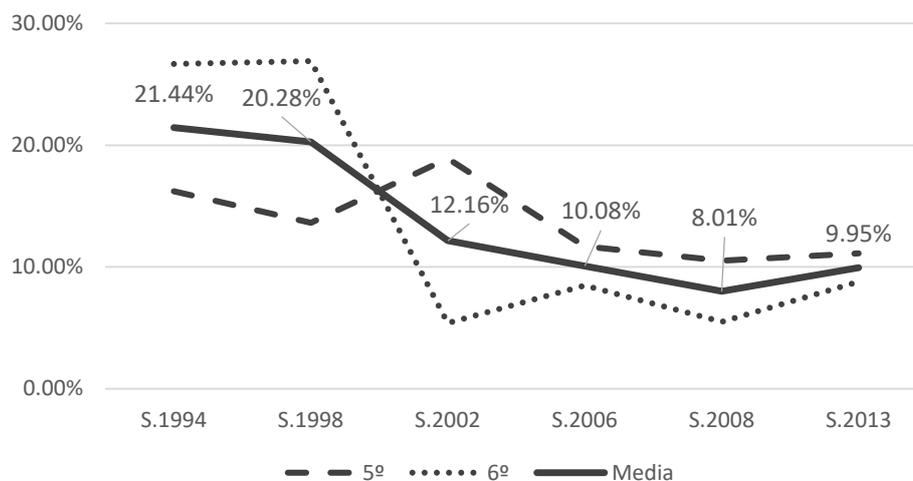


Figura 100. Evolución de la música infantil y escolar en Santillana

Por último, se presenta una gráfica comparativa de la evolución de todos los repertorios analizados en Santillana (figura 101). En ella se pueden observar dos puntos de inflexión principales. Por un lado, con los manuales S-2002 se produce un aumento considerable de la música clásico-romántica y una disminución de la infantil y escolar. Por el otro, a partir de S-2008, el repertorio folklórico y tradicional disminuye bruscamente mientras que el de la música popular urbana experimenta un importante crecimiento. De igual modo que con los manuales de la editorial Bromera, los resultados muestran un aumento de la diversidad musical. No obstante, vuelven a ser predominantes los repertorios de la música folklórica y tradicional y la clásico-romántica,

quedando el resto en torno al 10%, a excepción de la música contemporánea, prácticamente sin representación.

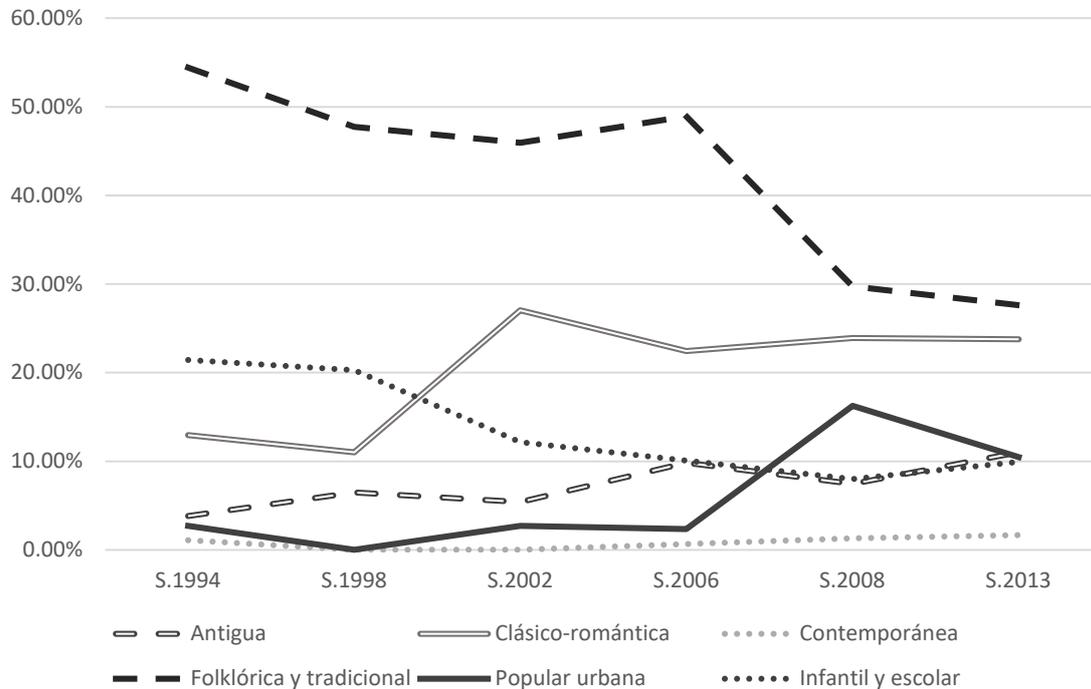


Figura 101. Evolución de los diferentes períodos y géneros musicales en Santillana

2.4. MÚSICA POPULAR URBANA

Dada la estrecha vinculación entre las preferencias e identidades de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria con la música popular urbana, se ha estudiado de forma específica este repertorio en los manuales pertenecientes a la muestra A. Los parámetros de análisis han sido los estilos musicales dentro de dicho género y la cantidad de años que hace que los autores iniciaron su actividad artística. Los resultados se han comparado con los obtenidos en una investigación previa en el que se investigaron las preferencias de estudiantes que coinciden con el objeto de estudio de esta tesis (Marín-Liébaná y Botella, 2020).

Por un lado, la distribución de estilos dentro de la música popular urbana en los libros de texto (figura 102) señala un predominio del *jazz* (31.75%), el *rock* (22.22%) y el *pop* (12.70%). Otros estilos menos representados son la música de cantautor (4.76%), la electrónica (3.17%) y el *country* (3.17%). Esto contrasta con las preferencias expresadas por los estudiantes (figura 103) quienes señalan principalmente el *pop* (38.60%), seguido del *hip hop* (20.30%) y la música electrónica (19.30%).

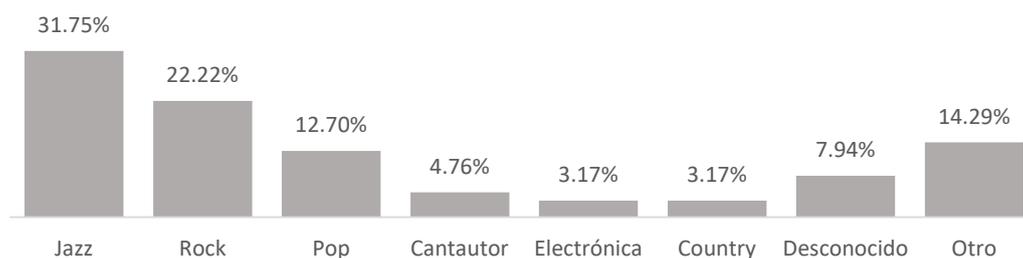


Figura 102. Estilos de música popular urbana en los libros de texto

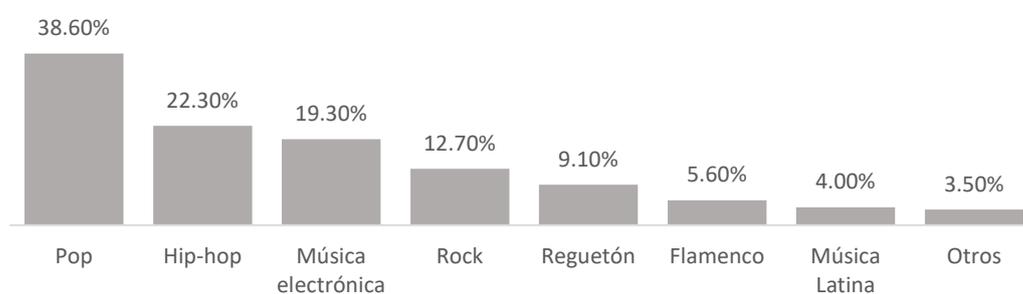


Figura 103. Estilos de música popular urbana preferidos por los estudiantes (Marín-Liévana y Botella, 2020)

Por otro lado, el tiempo de actividad de los autores programados en los manuales escolares se distribuye según la figura 104. Alrededor de dos tercios tienen más de 50 años de antigüedad, mientras que no existe ninguno que ya iniciado su carrera en los últimos 10 años. Esto vuelve a contrastar con las preferencias señaladas por los estudiantes. Tal y como se puede observar en la figura 105, la mitad de los autores inició su actividad artística durante la última década (49.80%), disminuyendo esta cantidad conforme aumentan el tiempo, hasta alcanzar un 4,70% entre los que tienen una antigüedad mayor a los 50 años. Por tanto, a la vista de los resultados obtenidos de la comparación de estilos de la música popular urbana y antigüedad de los artistas, se puede afirmar que las preferencias de los estudiantes no se encuentran representadas en los manuales escolares.

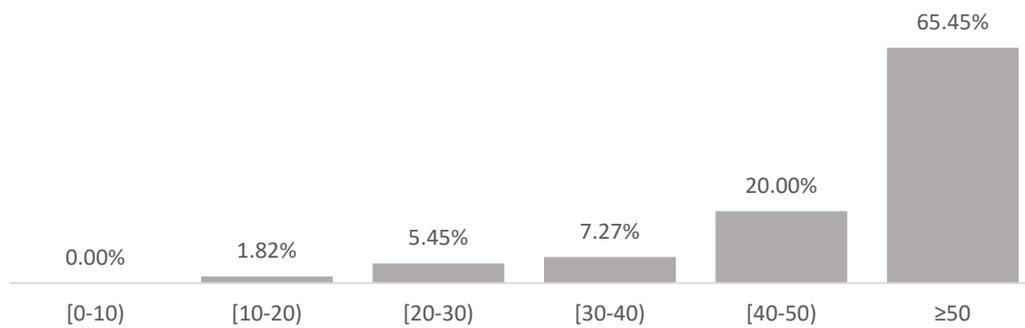


Figura 104. Años de actividad de los artistas programados en los libros de texto

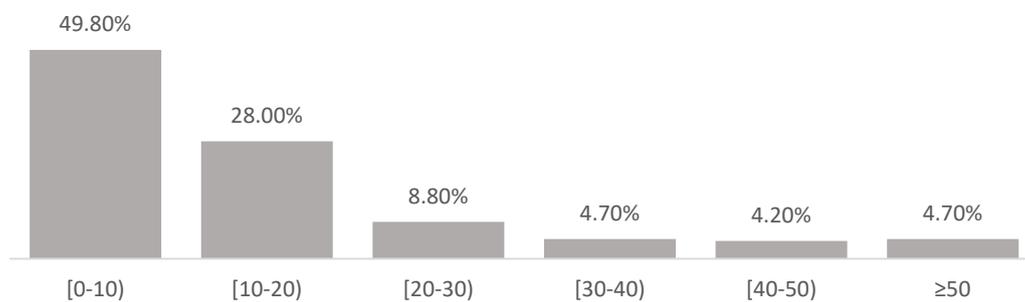


Figura 105. Años de actividad de los artistas preferidos por los estudiantes (Marín-Liébaña y Botella, 2020)

2.5. REPERTORIO CANÓNICO

Para conocer si existe un repertorio canónico que se repite en los libros de texto más utilizados en la actualidad (muestra A), se han estudiado las piezas y autores representados en los mismos. De esta forma, la figura 106 señala las piezas que aparecen cinco o más veces. La pieza más representada es la *Pequeña Serenata Nocturna* de Mozart (9), seguida de la *Novena Sinfonía* de Beethoven (7), la *Danza Húngara nº5* de Brahms (6), la *Flauta Mágica* (6) y la *Sinfonía nº 40* (6), ambas de Mozart, *Carmen* de Bizet (5), *Las cuatro estaciones* de Vivaldi (5), la popular *Oh, when the saints* (5) y *Te Deum* de Charpentier (5). De estos resultados se desprende que existe un grupo de obras que aparecen de forma recurrente en los distintos manuales y que forman parte del canon clásico-romántico. Sin embargo, la figura 107 muestra que estas piezas representan un 1.33% del total, mientras que el 86.87% solo aparece una vez y el 7.87% lo hace dos veces. Por tanto, aunque exista un repertorio canónico de piezas musicales que se repite en los manuales, este no es significativo con respecto al conjunto del repertorio.

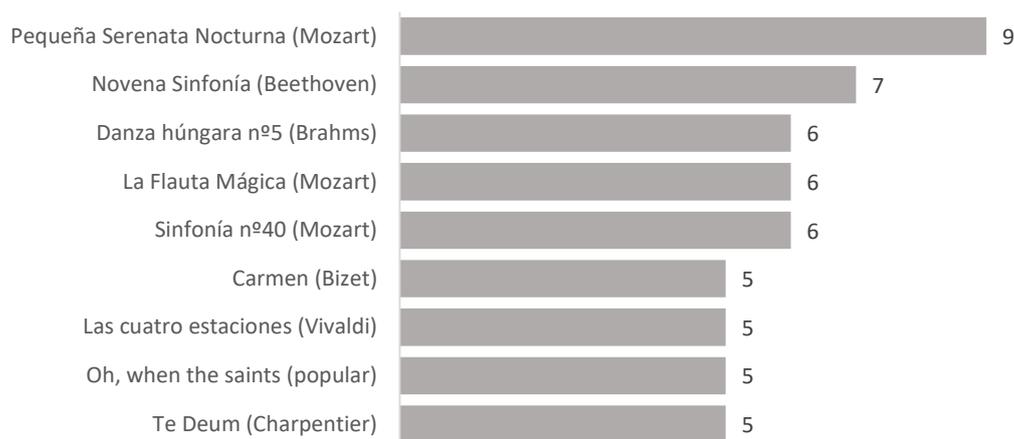


Figura 106. Piezas más representadas

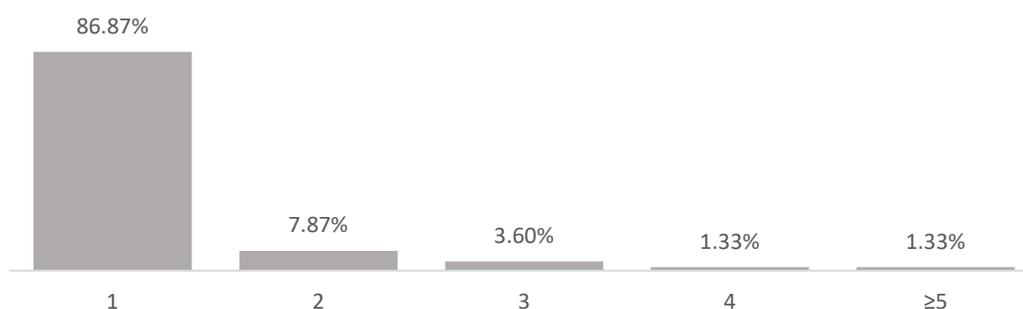


Figura 107. Distribución de las piezas según el número de veces que aparecen

De forma análoga, se ha investigado la existencia de un grupo de autores canónicos que se repiten en los manuales. Así, la figura 108 señala los que aparecen 10 o más veces. En este sentido, el que tiene un mayor protagonismo es Wolfgang Amadeus Mozart (50), seguido de Ludwig van Beethoven (35), Johann Sebastian Bach (27), Giuseppe Verdi (16), Johannes Brahms (13), Georg Friedrich Haendel (12), Antonio Vivaldi (11) y Franz Joseph Haydn (10). Por tanto, se puede afirmar que existe un grupo de autores que se repiten regularmente y que pertenecen al canon clásico-romántico y barroco. No obstante, de la misma forma que en las piezas, la figura 109 muestra estos representan tan solo el 3.60% del total, mientras que el 65.20% solo aparece una vez. De aquí se concluye que, igual que con aquellas, aunque existe un repertorio canónico de autores, este no es significativo con respecto al total.

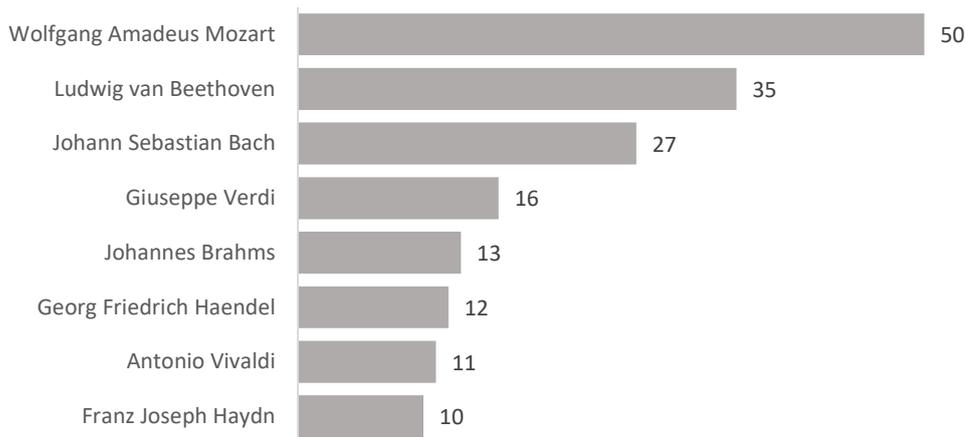


Figura 108. Autores más representados

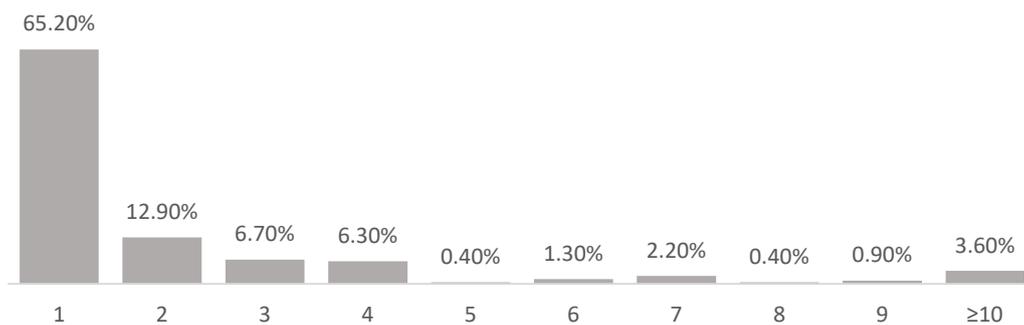


Figura 109. Distribución de los autores según el número de veces que aparecen

2.6. NACIONALIDAD

Otros de los puntos abordados sobre la muestra A ha sido el espacio geográfico vinculado al repertorio. En los casos de composiciones de autoría conocida, se ha utilizado la nacionalidad del compositor, mientras que en piezas folklórico-tradicionales se ha empleado el país de procedencia o la lengua del texto. Aquí se presentan los resultados relativos a cada uno de los repertorios. En primer lugar, la música antigua que aparece en los manuales escolares proviene fundamentalmente de Alemania (25.92%) e Italia (18.52), seguidas de Reino Unido (14.07%), Francia (11.85%) y España (11.11%), como se puede apreciar en la figura 110. Esto no es sorprendente, dado que se trata de los principales núcleos de producción de música antigua durante la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco. Por tanto, parece primar un criterio historiográfico de proporcionalidad.

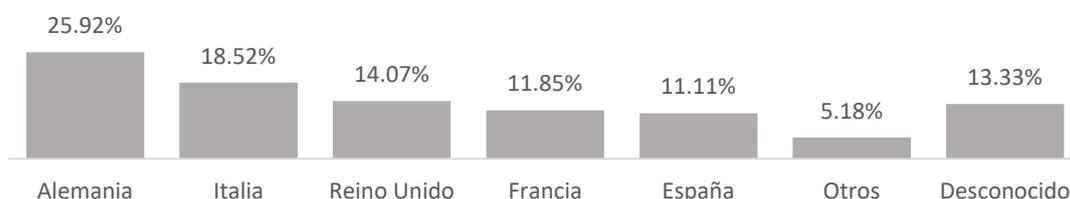


Figura 110. Distribución de la nacionalidad en la música antigua

En lo concerniente a la música clásico-romántica (figura 111), predominan Alemania (29.81%) y Austria (25.28%), seguidas de Italia (12.45%), Rusia (9.81%), Francia (5.66%) y España (5.28%). De estos resultados se puede inferir el protagonismo concedido a la música producida en el centro de Europa, en especial a la relacionada con la tríada de compositores Haydn, Mozart y Beethoven. Por tanto, de igual forma que en la música antigua, aquí también parece regir un criterio de proporcionalidad con respecto a la historiografía tradicional.

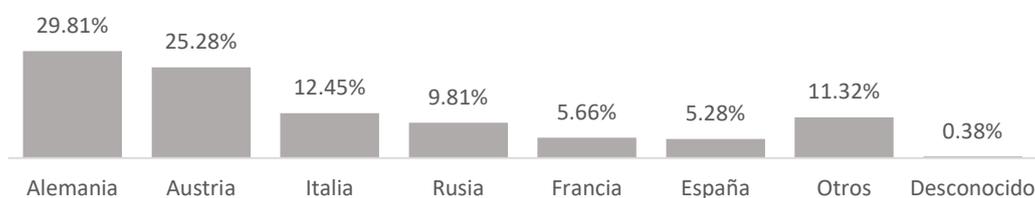


Figura 111. Distribución de la nacionalidad en la música clásico-romántica

En el caso de la música contemporánea, el criterio geográfico parece cambiar. En este sentido, la figura 112 muestra que el país más representado es Estados Unidos (17.39%), seguido de Reino Unido (13.04%), Rusia (13.04%) y Francia (8.69%). Llama la atención que no tengan una especial representación lugares como Alemania o Austria, dada la importancia de figuras como Arnold Schoenberg, Alban Berg, Anton Webern o Stockhausen, entre otros. Por tanto, parece haber una preferencia por los países anglosajones en detrimento de los centroeuropeos. De igual forma, destaca la ausencia de la música contemporánea española, de la cual solo aparece representada una pieza en el conjunto de los manuales.

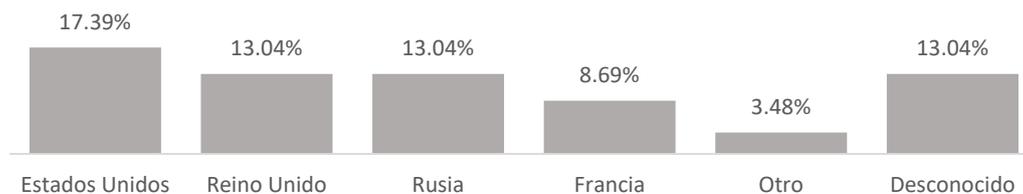


Figura 112. Distribución de la nacionalidad en la música contemporánea

La música folklórico-tradicional se encuentra representada en un 66.70% por piezas pertenecientes al contexto europeo (figura 113), siendo mucho más minoritarias aquellas relativas a Norteamérica (8.50%), África (6.40%), Asia (6.40%), Sudamérica (5.70%) y Oceanía (1.80%). Dentro de Europa, las españolas representan más del doble que las del resto de países (figura 114) y dentro de España, aquellas referentes al ámbito lingüístico del catalán⁷ suponen casi dos tercios del total del país (figura 115). Esta distribución muestra una predilección por lo local frente a lo extranjero, lo que podría interpretarse como una preferencia por la utilización de este tipo de repertorio con fines nacionalistas frente a su uso como muestra de la diversidad cultural del planeta, en la línea de la educación multicultural.

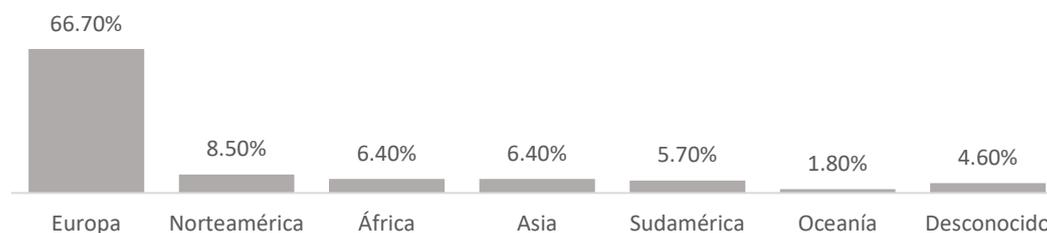


Figura 113. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (I)

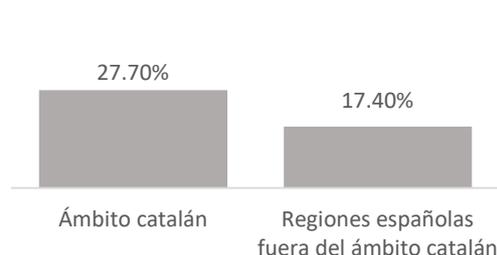


Figura 114. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (II)

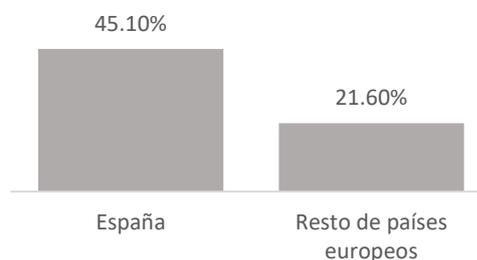


Figura 115. Distribución de la nacionalidad en la música folklórico-tradicional (III)

⁷ Tanto en el análisis de la música folklórico-tradicional como infantil y escolar, se ha utilizado el *ámbito catalán* como categoría de análisis debido a que las canciones con letra en catalán son frecuentemente compartidas en los territorios de Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares y no es posible realizar una diferenciación precisa.

Dentro de la música popular urbana, el país más representado es Estados Unidos, con un 44.09% del total de piezas (figura 116). A este le siguen Reino Unido (11.83%) y España (8.60%). Estos resultados señalan una preferencia por la música de habla inglesa, lo cual está relacionado con las regiones en las que se originó y desarrolló inicialmente este tipo de repertorio. No obstante, en la actualidad, la música popular urbana es un fenómeno a escala mundial, por lo que sorprende la poca diversidad representada, así como la baja proporción asignada a España en comparación con la música folklórico-tradicional. En este sentido, estos resultados parecen señalar que se utiliza un criterio historiográfico de proporcionalidad vinculado al origen de este tipo de repertorio.



Figura 116. Distribución de la nacionalidad en la música popular urbana

Por último, como se observa en la figura 117, la música infantil y escolar está prácticamente en su totalidad vinculada con el contexto español (76.99%). Dentro de ella, un 25.00% pertenece al ámbito catalán y un 51.99% a regiones fuera del mismo. Esto puede ser debido a que este tipo de repertorio se encuentra formado por canciones populares locales y piezas compuestas *ad hoc* que utilizan, de igual forma que en los textos de los manuales, una de las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana.

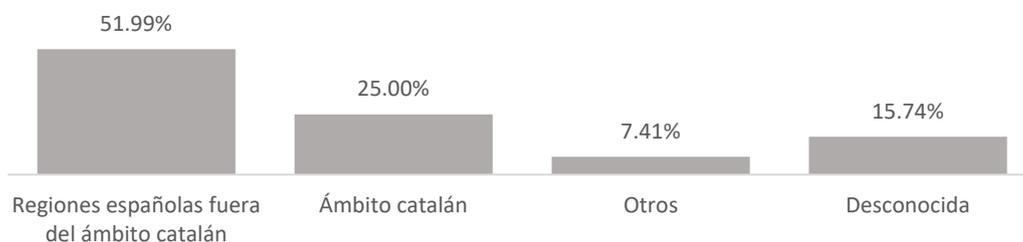


Figura 117. Distribución de la nacionalidad en la música infantil y escolar

2.7. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

En el análisis de las tipologías de actividades vinculadas a cada tipo de repertorio se asignó inicialmente a cada pieza uno o más tipos de actividad, según las propuestas de los manuales pertenecientes a la muestra A. Posteriormente, las distintas etiquetas fueron agrupadas por afinidad, dando lugar a 8 categorías: *audición*, *canto*, *interpretación instrumental*, *movimiento*, *teoría musical*, *historia*, *composición e improvisación*, y *otras actividades*. Como se desprende de la figura 118, cada tipo de actividad tiene un protagonismo distinto. De esta forma, un 29.82% de las piezas se presenta vinculado a actividades de audición, siendo esta la actividad más frecuente. Tras esta se sitúan la teoría musical (21.14%), la interpretación instrumental (17.05%), la historia (14.94%), el canto (12.13%), el movimiento (3.51%), la composición e improvisación (0.96%) y otras actividades (0.45%). Por tanto, los libros de texto proponen una mezcla de actividades conceptuales (36.08%), expresivas (32.69%) y perceptivas (29.82%), cada una de ellas con una proporción aproximada de un tercio.

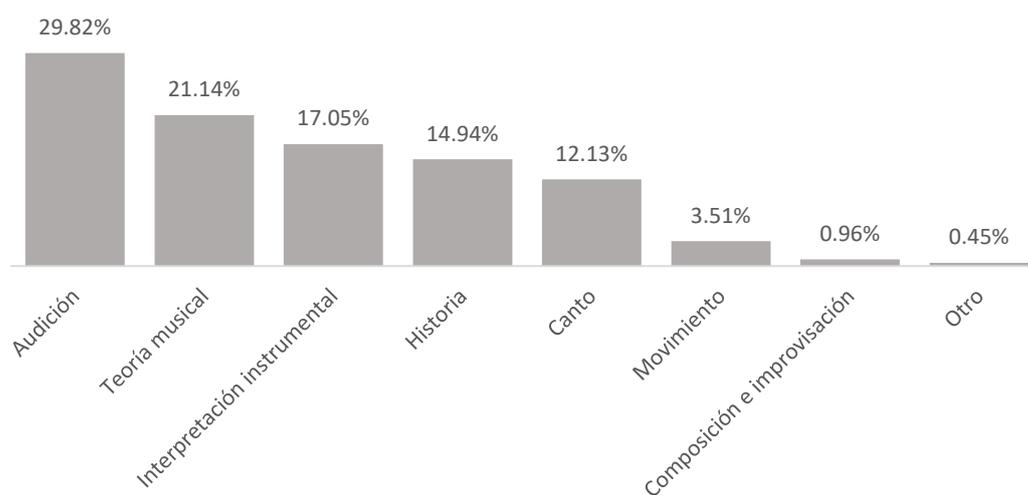


Figura 118. Tipología de actividades

Para indagar sobre la relación entre el repertorio y el tipo de actividad propuestas se ha utilizado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .000 y un coeficiente de contingencia de 0.92 sobre 1, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación muy alto. Atendiendo a los RTC, estos muestran una asociación significativa entre diversos valores de ambas variables (tabla 30). En primer lugar, la música antigua se encuentra asociada positivamente con actividades de historia y negativamente con el canto y la interpretación instrumental. Esto podría deberse a que este repertorio cumple la función de abordar la música desde una perspectiva histórica, incorporando en el currículum piezas lejanas en el tiempo.

Tabla 30. Relación entre el repertorio y el tipo de actividad propuesta

		PRUEBA DE X ² DE PEARSON							
Actividad		Repertorio musical							Total
		Antigua	Clásico-romántica	Contemporánea	Folklórico-tradicional	Popular urbana	Infantil y escolar	Otro	
Audición	Recuento	79	200	16	55	62	7	43	467
	RTC	1,87	7,21	2,08	-8,51	4,06	-8,18	4,50	
Canto	Recuento	10	13	0	108	4	51	1	190
	RTC	-3,82	-7,43	-2,22	10,20	-3,48	6,94	-3,13	
Interpretación instrumental	Recuento	28	36	0	114	8	68	7	267
	RTC	-1,99	-6,47	-2,71	6,68	-3,68	7,70	-2,14	
Movimiento	Recuento	8	6	2	21	4	10	4	55
	RTC	0,04	-3,15	0,72	2,04	-0,41	1,53	0,66	
Teoría musical	Recuento	49	134	6	63	27	33	15	331
	RTC	0,25	4,68	-0,59	-3,39	-0,47	-1,09	-0,70	
Historia	Recuento	50	78	11	45	31	4	13	234
	RTC	3,31	1,20	2,77	-2,67	2,60	-5,15	0,19	
Composición e improvisación	Recuento	1	1	0	6	2	5	0	15
	RTC	-0,85	-1,98	-0,59	1,21	0,62	2,62	-0,92	
Otro	Recuento	0	2	0	0	0	5	0	7
	RTC	-1,09	-0,08	-0,40	-1,58	-0,82	4,93	-0,63	
Total	Recuento	225	470	35	412	138	183	83	1566

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la música clásica y romántica, esta suele aparecer con propuestas de teoría musical y audición, mientras que con muy poca frecuencia se utiliza para el canto, la interpretación instrumental, el movimiento y la composición e improvisación. Estos resultados podrían deberse, por un lado, a la relación entre este repertorio y el desarrollo de la armonía tonal, base de la teoría musical occidental. Por el otro, la complejidad técnica de esta música dificulta su interpretación, por lo que se busca un acceso a través de la audición. Además, podría tener también algún tipo de relación mito del efecto Mozart (Schellenberg, 2006), que se ha acabado extendiendo al conjunto de la llamada música clásica. Por lo que respecta a la música contemporánea, esta se relaciona positivamente con actividades de historia y audición. Sin embargo, no suele ir unida a la interpretación instrumental ni el canto. De forma similar al repertorio anterior, la complejidad de este podría ser la causa de que solo se utilice para actividades conceptuales o de percepción.

Complementariamente, la música folklórica y tradicional muestra una relación positiva con actividades de canto, interpretación instrumental y movimiento, mientras que no es frecuente que se acompañe de propuestas de audición, teoría musical ni historia. De forma similar ocurre con la música infantil y escolar, que suele presentar actividades de interpretación instrumental, canto, y composición e improvisación, mientras que no suele incluir de audición o historia. Esto podría deberse, por un lado, a que se trata de piezas con melodías sencillas que permiten su interpretación y manipulación dentro del nivel de primaria. Por el otro, son repertorios poco valorados por la historiografía tradicional basada en la música de tradición escrita. Además, sus grabaciones suelen considerarse de peor calidad que las realizadas con los repertorios anteriores.

Por último, la música popular urbana se encuentra positivamente asociada con la audición y la historia, y negativamente con la interpretación instrumental y el canto. Esto podría parecer contradictorio, ya que se trata de un género popular cuyas melodías, armonías y ritmos presentan una sencillez adecuada para esta etapa. No obstante, los resultados muestran que este repertorio se utiliza más como objeto de interés histórico que como música para interpretar.

2.8. DISTRIBUCIÓN DEL GÉNERO DE LOS COMPOSITORES EN LA ACTUALIDAD

Con respecto a la distribución del género entre los autores representados en los manuales escolares de la muestra A, se ha observado una gran desproporción entre hombres y mujeres (figura 119). En este sentido, mientras que el 88.21% de las piezas ha sido compuesto por los primeros, solo el 2.75% lo ha sido por mujeres y solo el 2.79% de manera mixta. Además, dentro del grupo que ha sido compuesto solo por mujeres, en el 73.77% se trata de piezas escolares compuestas por la autora del propio manual. A partir de estos datos, queda en evidencia la infrarrepresentación de la mujer en los libros de texto.

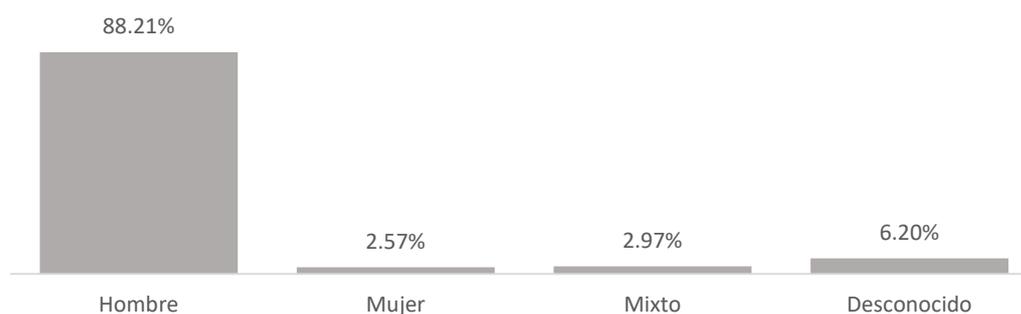


Figura 119. Distribución del género de los compositores

2.9. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL GÉNERO DE LOS COMPOSITORES

En este último punto se muestran los resultados obtenidos tras estudiar la evolución de la distribución del género de los compositores en los manuales de la muestra B. Para ello, se ha analizado cuántas piezas han sido compuestas por hombres y por mujeres en cada una de las editoriales. En Bromera se observa un patrón persistente según el cual solo aparecen figuras masculinas

(figura 120). De modo similar, la figura 121 muestra un claro dominio del género masculino en los compositores representados en la editorial Santillana. Como puede comprobarse, este oscila aproximadamente entre el 90% y el 100%, mientras que las mujeres compositoras solo aparecen a partir del manual S-2006 y en un porcentaje que no alcanza el 4%.

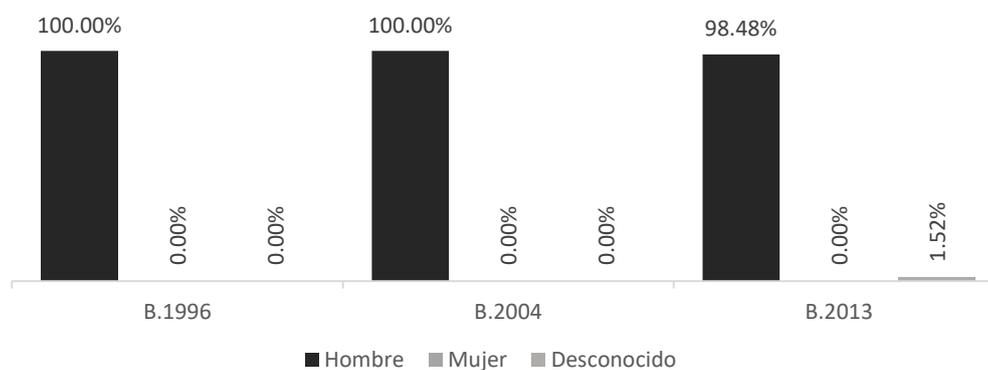


Figura 120. Evolución del género de los compositores en Bromera

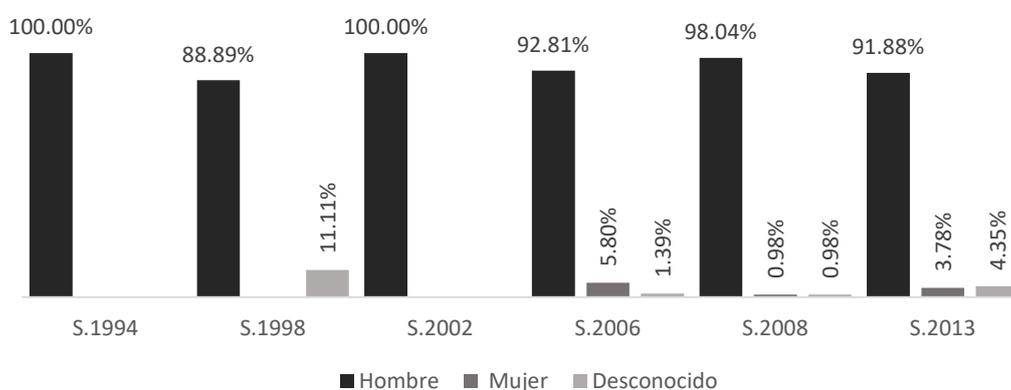


Figura 121. Evolución del género de los compositores en Santillana

3. DISCUSIÓN

En este estudio se ha analizado el repertorio musical de los libros de texto más utilizados en los cursos de 5º y 6º de primaria de los centros educativos de la provincia de Valencia, así como su evolución durante las últimas décadas. Para ello, se han examinado los períodos y géneros musicales más representados, los estilos y la antigüedad del repertorio de música popular urbana, la posible existencia de un conjunto de piezas y autores canónicos que de forma recurrente se repiten a lo largo de los manuales, su origen geográfico, el tipo de actividades que se proponen con cada repertorio, y la distribución del género entre los compositores.

En primer lugar, se ha comprobado que el repertorio con mayor representación en los libros de texto más utilizados en la actualidad es el de la música folklórico-tradicional (33.05%). Además, su vinculación geográfica es fundamentalmente local, perteneciendo el 27.70% al ámbito catalán y el 17.40% al resto de España. Por el contrario, otras regiones de tradición no occidental aparecen de forma minoritaria, como es el caso de la música de África (6.40%), Asia (6.40%), Sudamérica (5.70%) u Oceanía (1.80%).

Este tipo de repertorio suele emplearse para perseguir dos objetivos distintos. Por un lado, constituye la música nuclear de la educación multicultural, que pretende incorporar en el currículum la diversidad de manifestaciones musicales que se producen a escala planetaria, así como reconocer las que están presentes en un aula cada vez más plural (Abril, 2013; Banks, 2010; Campbell, 2018; Giráldez, 1997; K. M. Robinson, 2006; T. Volk, 1998). Cuando se utiliza con estos fines, suele denominarse *world music* o músicas del mundo (Campbell, 2016; Lind y McKoy, 2016; Wade, 2004) y su enfoque educativo se relaciona habitualmente con los presupuestos de la etnomusicología, que hace hincapié en los significados y funciones culturales que tienen las diferentes manifestaciones musicales en los grupos humanos (Campbell, 2004). Por el otro, el folklore rural ha sido instrumentalizado desde el siglo XIX como representación de la esencia patrimonial en la construcción de los distintos nacionalismos locales (Bohlman, 2011; Cámara, 2004; L. Díaz, 1999; Gelbart, 2007; Nettl, 1985; Rice, 2013; Samsom 2008). En este sentido, la música folklórica ha sido utilizada tanto para competir con otras naciones como para legitimar a una élite interna (Bohlman, 2011), en ocasiones desde políticas racistas y agresivas (Nettl, 1973b).

Como se ha visto, las proporciones encontradas en los manuales escolares indican que prácticamente la mitad de las piezas pertenecen al contexto español, especialmente al ámbito lingüístico catalán, y solo una quinta parte representa a las regiones de tradición no occidental. Este tratamiento de la música folklórico-tradicional parece estar más en consonancia con el uso nacionalista de la música que con el de incorporar y reconocer la diversidad cultural global. Esto es especialmente relevante si se tiene en cuenta que se trata de textos que concretan el currículum prescrito por las administraciones educativas de los territorios más representados. Tal y como se comentó en la discusión del capítulo IV, el protagonismo de un cierto esencialismo cultural propio en los procesos educativos podría dar lugar a una falsa sensación de homogeneidad musical interna y a un mayor desconocimiento de las manifestaciones que tienen lugar en otros puntos del planeta (Hebert y Kertz-Welzel, 2012). Frente a esto, se propone la utilización de la música tradicional desde un enfoque complejo, dinámico, crítico y transcultural (D. J. Elliott, 1990; S. May, 2009; Schippers, 2010) que tenga como objetivo último el conocimiento y respeto de la diversidad cultural. De esta forma, no se trataría tanto de enseñar un conjunto de colecciones de canciones de diferentes países (Miralis, 2006; Schippers y Campbell, 2012), sino de profundizar en los significados y valores que cada una de ellas representa y articula, enfatizando la función social de la música más allá de lo específicamente sonoro.

El segundo de los repertorios más utilizados es el clásico-romántico, el cual tiene una representación del 26.90% y se encuentra relacionado principalmente con países centroeuropeos como Alemania (29.81%) y Austria (25.28%). El uso predominante de esta música está vinculado al desarrollo decimonónico del paradigma de la música autónoma, la idea de la belleza intrínseca

de las formas musicales, y la figura del genio compositor encarnado en autores canónicos como Ludwig van Beethoven o Wolfgang Amadeus Mozart (Chua, 1999; Dahlhaus, 2006; Downs, 1992; Gloag, 2015; Goehr, 1994; Knittel, 2001; Paddison, 2001; Samson, 2001a, 2001b; Taruskin, 2005; Wolff, 1996). Como ya se ha dicho, estos principios e ideas han sido criticados y descartados por la nueva musicología y la etnomusicología, debido a los inevitables condicionamientos socioculturales a los que se ve sometida cualquier tipo de manifestación musical (Citron, 2000; Clayton et al., 2003; DeNora, 2003; Goehr, 1994; Green, 2006; Leppert y McClary, 1996; P. J. Martin, 1995; Small, 1989). Además, esta música se ha visto como un repertorio cuya hegemonía puede legitimar la ideología moral de los grupos culturalmente dominantes (Citron, 2000; Goehr, 2002, W. Weber, 1992) e incluso ejercer una forma encubierta de colonialismo, imperialismo, sexismo, racismo y elitismo (Bohlman, 1992; Citron, 2000; Helm, 1994; Samson, 2001a). Aquí se sugiere la utilización de la música clásico-romántica como un tipo de repertorio que se sitúa en un nivel de importancia similar a cualquier otro. Igualmente, debería ser tratada a partir de un enfoque que incorpore la perspectiva culturalista, esto es, que no la presente como una estética objetiva, sino como un producto histórica y geográficamente situado.

Si relacionamos lo dicho hasta ahora, se podría inferir una cierta pervivencia de los postulados e ideologías dominantes del siglo XIX en el diseño de los libros de texto, que priorizarían una utilización del repertorio folklórico-tradicional como herramienta identitaria nacionalista y otorgarían un protagonismo a la música clásico-romántica que la situaría como cúspide estética de la tradición musical occidental. Esto es consistente con Westerlund et al. (2017), quienes señalan que las políticas curriculares priorizan un enfoque de la educación musical basado en estas dos premisas. Igualmente, las observaciones realizadas son congruentes con los resultados obtenidos en el capítulo IV, en el que también se encontró en el currículum oficial actual una centralidad de la música folklórico-tradicional presentada como una *nuestra* esencia, y de la académica de tradición occidental, asociada a etiquetas como "música universal" o "grandes compositores universales".

Sin embargo, en los manuales analizados se ha visto que ambos tipos de música suelen ir acompañados de actividades opuestas. Así, la música folklórico-tradicional aparece unida a propuestas de canto, interpretación instrumental y movimiento, mientras que no es frecuente que se acompañe de ejercicios de audición, teoría musical o historia. De forma complementaria, la música clásico-romántica aparece asociada a la teoría musical y a la audición. En cambio, no se suele relacionar con el canto, la interpretación instrumental, el movimiento ni la composición e improvisación. Esta diferencia podría explicarse por la sencillez de la primera y la dificultad técnica de la segunda para ser interpretadas en la etapa de primaria. No obstante, abundando en lo ya expuesto, también podría interpretarse como la utilización de la música folklórico-tradicional en tanto que reflejo ahistórico de la esencia nacionalista y la clásico-romántica como depositaria de la gramática básica de la música occidental.

Por su parte, el repertorio de música popular urbana solo tiene un 7.85% de representatividad, a pesar de ser el género de música que constituye las preferencias de los estudiantes y contribuye a la construcción de sus identidades musicales (Frith, 1996; Lamont et al., 2003; Ligeró, 2009; Megías y Rodríguez, 2003; F. Santos, 2003). Es decir, los manuales reservan un porcentaje muy pequeño al repertorio que potencialmente puede reconocer e incorporar en el currículum los

gustos y hábitos musicales extraescolares de los estudiantes. Esto es consistente con las conclusiones de Ibarretxe y Vergara (2005), quienes encontraron una escasa utilización de esta música en el contexto navarro. Asimismo, este repertorio se encuentra principalmente ligado a los Estados Unidos (44.09%) y Reino Unido (11.83%), coincidiendo con sus orígenes anglosajones (Randel, 1997), y las actividades que suelen acompañarle son de audición e historia, mientras que no son frecuentes las de interpretación instrumental ni canto. Estos datos indican que este repertorio se utiliza más como objeto de interés histórico que como música para ser vivenciada, lo que contrasta con las propuestas de utilización de la música popular urbana como medio para trabajar con una metodología de aprendizaje informal (Flores, 2007; Green, 2005a, 2008; Green y Narita, 2015; R. Johnson, 2009), a partir de propuestas activas, grupales y que fomenten la creatividad (Wemyss, 2004).

Por otra parte, este repertorio es muy amplio y diverso, por lo que su mera utilización no implica la incorporación y reconocimiento de la música que los alumnos escuchan fuera del aula. En este sentido, un estudio minucioso de las piezas pertenecientes a la música popular urbana que aparecen en los manuales escolares señala el uso mayoritario de estilos como el *jazz* y el *rock*, y la inclusión de artistas cuya actividad musical comenzó hace más de 50 años. Sin embargo, los estudiantes de hoy en día prefieren el *pop*, el *hip hop* y la música electrónica, así como artistas que hayan iniciado su carrera durante la última década (Marín-Liébaña y Botella, 2020). Es decir, la música popular urbana que se incluye en los libros de texto no coincide con las preferencias de los estudiantes. Por tanto, estas no se encuentran representadas en este nivel de concreción curricular, contrariamente a los principios establecidos por la Pedagogía Crítica para la Educación Musical (Abrahams, 2005; Cavicchi, 2009; Gowan, 2016; Hebert, 2009), la Educación Musical Culturalmente Receptiva (Abril, 2013; Lind y McKoy, 2016; Lynch, 2012; J. Shaw, 2012) y la Educación Musical para la Justicia Social (Karlsen y Westerlund, 2010; C. Roberts y Campbell, 2015; Spruce, 2015; Younker y Hickey, 2007), todas ellas manifestaciones del enfoque crítico aplicado a la didáctica de la música.

Sin embargo, su incorporación podría contribuir a la reducción de la brecha existente entre la vida musical de los estudiantes y la cultura escolar (Cavicchi, 2009; Hebert, 2009; Kertz-Welzel, 2013) y, como se ha apuntado anteriormente, podría traer diversos beneficios entre los que se encuentra una mayor motivación (Chi y Chen, 2019; S. B. Choi et al., 2016; S. G. Davis, 2013; Green, 2006; Hallam et al., 2018; Özdemir y Çiftçibasi, 2017; Rescsanszky, 2017; Schwarz y Wickström, 2017; Sever, 2016) y participación (Kuzmich, 1991; Tobias, 2015a), así como unas experiencias educativas más significativas (J. L. Byo, 2018), auténticas (J. L. Byo, 2018; N. Gage et al., 2019; Seifried, 2006) y promotoras del trabajo colaborativo (J. L. Byo, 2018; Green, 2006; Hallam et al., 2017a, 2018; Powell et al., 2017). Igualmente, otros de los efectos son la ampliación de las preferencias de los estudiantes (Tobias, 2015a), el desarrollo de su identidad musical (J. L. Byo, 2018; Seifried, 2006; R. Wright, 2008), un aumento en la concentración y la atención (Hallam et al., 2017a; Powell et al., 2017), una mejora del comportamiento (Powell et al., 2017), y la existencia de oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional (Powell et al., 2017; Rauduvaite, 2018).

En cuanto al resto de repertorios analizados, la música antigua presenta un porcentaje del 12.93%, la infantil y escolar del 9.73%, y la contemporánea es prácticamente inexistente (1.58%).

Esto último es consistente con la infrautilización de este tipo de música en el sistema educativo, denunciada por diversos autores (Boal-Palheiros et al., 2006; Urrutia y Díaz, 2013). Por otro lado, si se suma la música clásico-romántica, la antigua y la contemporánea, se obtiene que la música académica de tradición occidental tiene una presencia de casi la mitad (41.41%). Este protagonismo es consistente con lo encontrado en esta tesis al analizar el currículum oficial. En este, aparte del repertorio prescrito de forma directa, se ha observado un predominio de estilos de aprendizaje, formulaciones, conceptos y elementos propios de la música académica. Esta cultura academicista, podría además verse reforzada por la formación de conservatorio que reciben la mayoría de los profesionales de la música, que tiende a legitimar este enfoque (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995a; Vasconcelos, 2002; A. Vicente, 2007; A. Vicente y Aróstegui, 2003).

Por lo que respecta a la evolución de los períodos y géneros musicales, se ha observado que entre 2002 y 2008 se produjo una variación significativa en los repertorios con más representatividad. Por un lado, la música folklórico-tradicional, que dominaba claramente durante la década de 1990, perdió protagonismo, reduciéndose casi a la mitad. Por el otro, la música clásico-romántica experimentó un gran crecimiento, llegando a triplicar su presencia. Es decir, los dos tipos de música muestran una tendencia a equilibrar su proporción. Por otra parte, los repertorios de música antigua y popular urbana han evolucionado progresivamente desde prácticamente su inexistencia hasta alcanzar unas cotas alrededor del 10%. Por tanto, a pesar del mayor protagonismo de la música clásico-romántica y la folklórico-tradicional, los manuales estudiados revelan una inercia hacia la inclusión de una mayor diversidad de repertorio. Esto es consistente con otros estudios, que también observaron una tendencia similar hacia la pluralidad de manifestaciones musicales en los libros de texto (Hawthorne, 1997; Mason, 2010).

Otro de los puntos abordados ha sido la posible existencia de un repertorio canónico que se repita de manera recurrente en los manuales escolares. En este sentido, se ha estudiado tanto desde el punto de vista de las piezas programadas como de los compositores. Con respecto a las primeras, los resultados indican que 9 piezas musicales aparecen en cinco o más manuales, siendo las más frecuentes la *Pequeña Serenata Nocturna* de Mozart (9), la *Novena Sinfonía* de Beethoven (7) y la *Danza Húngara nº5* de Brahms (6). En cuanto a los autores, 8 de ellos aparecen 10 o más veces en el total de manuales estudiados, siendo Wolfgang Amadeus Mozart (50), Ludwig van Beethoven (35) y Johann Sebastian Bach (27) los más programados. Estos datos constatan la existencia de un conjunto de piezas y autores que pertenecen al canon clásico-romántico y barroco, y que se repiten a lo largo de los libros de texto.

No obstante, también se ha analizado el porcentaje que representan estos con respecto al total del repertorio. Así, se ha visto que las piezas que aparecen en 5 o más manuales solo suponen el 1.33%, mientras que el 86.87% de ellas solo aparece una vez. De la misma forma, los autores representados 10 o más veces solo alcanzan el 3.60%, mientras que el 65.20% de ellos solo aparece una vez. Por tanto, a pesar de la existencia de un repertorio canónico recurrente, este ocupa un porcentaje poco significativo en el conjunto de los manuales.

El último de los puntos tratados ha sido el de la distribución del género de los compositores programados en los manuales. Aquí las cifras son contundentes, ya que las mujeres solo aparecen en un 2.57% de los casos, siendo tres cuartas partes de ellas piezas escolares compuestas por las

propias autoras de los manuales. Además, al analizar la evolución histórica de esta representación no se observa una tendencia específica hacia una mayor inclusión del género femenino en los manuales, sino que el hombre ocupa prácticamente el 100% de los compositores. Estos resultados son consistentes con numerosos estudios sobre la figura de la mujer en los libros de texto (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Digon, 2000; Green, 2001; Hawkins, 2007; Humphreys, 1997; Koza, 1992a, 1992b, 1994; Lam, 2018; Loizaga, 2005; López-Navajas, 2014; López-Navajas y Querol, 2014).

Esta situación contribuye a la reproducción de las desigualdades de género (C. Jiménez, 2011; Rausell, 2016), lo cual es especialmente preocupante si entendemos que una de las funciones que se proyecta sobre la educación es precisamente la de subvertir esa asimetría social (Goicoechea y Fernández, 2018; Reinoso y Hernández, 2011). De forma particular, la ausencia de mujeres en los libros de texto de educación musical implica, al menos, dos cuestiones. Por un lado, supone una ocultación de estas en el relato histórico y en la tradición cultural, dando prueba de la falta de autoridad social que se les concede (Botella y Hurtado, 2018; López-Navajas, 2014) y contribuyendo a perpetuar la creencia según la cual los hombres gozan de una mayor importancia (Hawkins, 2007). Esto podría ejercer un efecto directo sobre la representación del mundo que realizan los estudiantes, naturalizando desde edades tempranas un papel secundario para el género femenino y, eventualmente, ejercer una influencia negativa en las aspiraciones de las estudiantes para desarrollar carreras profesionales en música (Green, 2001; Lam, 2018). Por otra parte, la ausencia de la mujer compositora implica una falta de rigor académico en el diseño de los textos al no incorporar los avances realizados en investigaciones que incluyen una perspectiva de género. En ellos, diversas autoras explican y denuncian dicha ausencia, al mismo tiempo que visibilizan en sus publicaciones a un gran número de compositoras que podrían incorporarse en el currículum educativo (Green, 2001; Iniesta, 2018; Isusi-Fagoaga, 2018; McClary, 1991; P. Ramos, 2003).

Entre las propuestas de construir una alternativa a esta situación, se sugiere la desarrollada por Green (2001), quien defiende un equilibrio entre el rigor histórico, no ejerciendo una discriminación positiva que distorsione la poca presencia de la mujer compositora a lo largo de los siglos, con la reflexión crítica sobre las razones de la asimetría de género en la participación en la actividad musical. Es decir, sería interesante que, por un lado, estuviesen representadas diversas mujeres compositoras en los manuales escolares, aunque sin llegar a una situación de paridad, al mismo tiempo que hubiese espacios para la reflexión sobre las formas en las que la mujer compositora ha tenido menos oportunidades para desarrollar una carrera profesional en el ámbito público. De esta forma, además de ofrecer referentes femeninos positivos, se contribuiría al pensamiento crítico sobre el impacto del género en las relaciones sociales.

A modo de síntesis, los libros de texto analizados no representan las identidades musicales de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria de la provincia de Valencia. Al contrario, programan un repertorio fundamentalmente basado en la música folklórico-tradicional y la clásico-romántica, que no forman parte de sus preferencias. A pesar de que existe una tendencia hacia la inclusión de una mayor diversidad de repertorio, la música popular urbana que se incluye está formada por estilos poco frecuentados por los alumnos, ha sido compuesta por autores que pertenecen a generaciones pasadas y están acompañadas de propuestas didácticas conceptuales.

Además, la visión que se ofrece de la música es profundamente androcéntrica, ya que la proporción de mujeres compositoras es prácticamente nula.

Desde el punto de vista de los postulados de la pedagogía crítica, sería interesante que las editoriales incorporasen en sus manuales un repertorio que reconociese las identidades de los estudiantes y propusiesen actividades que combinaran la reflexión crítica y la actividad práctica, de forma que les ayudase a interpretar su contemporaneidad y actuar sobre ella. A esto se añade la urgencia de que los libros de texto contribuyan a transformar las desigualdades efectivas de género mediante la inclusión de mujeres compositoras, además de realizar una mención explícita a la dificultad de reconocimiento y acceso a la actividad musical que estas han tenido a lo largo de la historia. Con todo, dada la finalidad fundamentalmente económica de las editoriales y el hecho de que sus principales clientes sean los propios docentes, una formación inicial y permanente sustentada en los principios de la pedagogía musical crítica podría ejercer un efecto indirecto en la elaboración de los futuros manuales escolares.

VI

Análisis de las creencias y prácticas docentes

Con el propósito de abordar los cuatro últimos puntos del objetivo 3 de la tesis (tabla 31), se ha diseñado y validado un cuestionario que ha sido aplicado a los maestros de música de 5º y 6º de los centros públicos de educación primaria de la provincia de Valencia. A través de él, se recoge el repertorio que utilizan en sus aulas, se analizan algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical, y se estudian sus opiniones y prácticas con respecto al enfoque sociocrítico⁸. Aquí se expone el proceso de elaboración, aplicación y análisis del instrumento, así como los resultados obtenidos y la discusión correspondiente.

Tabla 31. Objetivo 3

<p><i>Objetivo 3. Conocer el grado en que los docentes utilizan las preferencias musicales de los estudiantes, y su relación con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical.</i></p>	<p>3.2. Averiguar qué tipo de repertorio utilizan los docentes.</p> <p>3.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en el mismo.</p> <p>3.4. Relacionar la selección del repertorio con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical.</p> <p>3.5. Conocer la valoración que realizan del enfoque crítico, así como su grado de utilización.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

8 En este capítulo se utiliza la expresión *enfoque sociocrítico* como equivalente a *enfoque crítico*, tal y como ha sido conceptualizado en el capítulo correspondiente al marco teórico.

1. MÉTODO

Como todos los instrumentos de recogida de información, el cuestionario presenta ventajas y limitaciones. Entre las primeras, destacan la posibilidad de acceder a un gran número de sujetos y conseguir un mayor grado de normalización y estandarización que con otros métodos. Entre las segundas, quizá las más importantes se deriven de las dificultades para analizar con profundidad temas complejos (Gil, 2016). Además, la relación impersonal que se establece entre el investigador y los sujetos investigados también presenta una serie de implicaciones. Por un lado, impide la posibilidad de aclarar *in situ* los significados e intenciones de los ítems y, por el otro, implica un menor compromiso por parte de dichos sujetos a la hora de responder tanto al cuestionario en general como a cada una de las preguntas formuladas (Padilla, 2002). Estas características del cuestionario exigen un proceso de diseño sistematizado y riguroso que obtenga las máximas garantías posibles para poder ser utilizado en la construcción de conocimiento científico. A continuación, se detallan las etapas seguidas en dicho proceso.

1.2. DISEÑO DEL INSTRUMENTO⁹

Como se ha indicado, el propósito de este cuestionario es la consecución del objetivo 3 de la investigación. Por tanto, pretende recoger y analizar el tipo de repertorio musical que están utilizando los maestros de la población objeto de estudio en relación con sus concepciones sobre la música, así como sus valoraciones y prácticas educativas en relación con el enfoque sociocrítico. Para ello, los distintos objetivos específicos se transformaron en un conjunto de ítems, formulados según criterios de sencillez, claridad y precisión, y fundamentados en base a los conceptos desarrollados en el marco teórico. Posteriormente, los ítems fueron codificados en variables de análisis para operativizar la extracción de resultados. De esta manera, las tablas 32-37 muestran la relación entre objetivos, ítems y variables:

Tabla 32. Averiguar qué tipo de repertorio utilizan los docentes

AVERIGUAR QUÉ TIPO DE REPERTORIO UTILIZAN LOS DOCENTES	
ÍTEM	VARIABLES
	V9. <i>Clásico-romántica</i>
	V10. <i>Popular urbana</i>
I1. Se trata de una pregunta compuesta por 7 subpreguntas para conocer el porcentaje de utilización de los repertorios de música clásico-romántica, popular urbana, folklórica y tradicional, antigua, contemporánea, escolar y otros tipos de repertorio.	V11. <i>Folklórico-tradicional</i>
	V12. <i>Antigua</i>
	V13. <i>Contemporánea</i>
	V14. <i>Escolar</i>
	V15. <i>Otra música</i>

9 El cuestionario puede consultarse en el anexo 1.

12. Pregunta abierta para que aquellos individuos que hayan marcado <i>otro</i> en el ítem anterior puedan indicar de cuál se trata.	V16. <i>Qué otra música</i>
13. Pregunta cerrada para conocer si los docentes prefieren priorizar un repertorio formado por las grandes obras de la historia de la música o por piezas próximas a sus estudiantes.	V17. <i>Preferencia de repertorio</i>
16. Pregunta abierta para que los maestros expliquen cuáles son los motivos principales por los que seleccionan un tipo de repertorio u otro.	V26. <i>Importancia tipo de música</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 33. Relacionar la selección del repertorio con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical

RELACIONAR LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO CON ALGUNAS DE SUS CREENCIAS SOBRE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL	
ÍTEM	VARIABLES
15. Esta pregunta plantea 4 subítems de respuesta de estimación, utilizando una escala Likert de 7 puntos que oscila entre el total desacuerdo (1) y el total acuerdo (7). Partiendo de la dicotomía entre las grandes obras de la música y las piezas próximas a los estudiantes, el cuestionario se centra en criterios de apreciación estética de relevancia educativa en ambos repertorios. Por un lado, indaga sobre la validez de cada uno de ellos para abordar didácticamente los elementos fundamentales de la música. Por el otro, estudia la valoración de la importancia de las grandes obras como parte del patrimonio artístico y cultural, así como la reflexión crítica que posibilita un repertorio próximo a los estudiantes.	V22. <i>Grandes obras / lenguaje musical</i> V23. <i>Piezas próximas / lenguaje musical</i> V24. <i>Grandes obras / patrimonio</i> V25. <i>Piezas próximas / reflexión crítica</i>
17. Esta es una pregunta dicotómica mixta, ya que plantea 2 posibles respuestas cerradas, pero a su vez deja la posibilidad de contestar de manera abierta. Aquí se busca conocer el concepto de <i>música</i> que tienen los maestros en relación con los dos enfoques clásicos de la tradición musicológica: formalista y culturalista.	V27. <i>Concepto de música</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 34. Relacionar el tipo de repertorio que utilizan con su prioridad de objetivos para la educación musical

RELACIONAR EL TIPO DE REPERTORIO QUE UTILIZAN CON SU PRIORIDAD DE OBJETIVOS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL	
ÍTEM	VARIABLES
18. Aquí se establecen 6 posibles objetivos de la educación musical en primaria y se pide a los encuestados que los ordenen de mayor a menor importancia. De esta manera, se busca evitar que contesten que muchos de ellos son igualmente importantes, ya que el tiempo en educación es limitado y, al no poder abordarlo todo, siempre hay que priorizar entre unos contenidos u otros. Este ítem funciona como bisagra en el objetivo 3 y el 4, ya que también sirve para situar la importancia de la reflexión crítica de la música en relación con el resto de objetivos.	V28. <i>Notación e interpretación</i> V29. <i>Escucha activa</i> V30. <i>Improvisación y composición</i> V31. <i>Historia de la música</i> V32. <i>Pensamiento crítico</i> V33. <i>Músicos profesionales</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 35. Relacionar el tipo de repertorio que utilizan con el uso que realizan del libro de texto

RELACIONAR EL TIPO DE REPERTORIO QUE UTILIZAN CON EL USO QUE REALIZAN DEL LIBRO DE TEXTO	
ÍTEM	VARIABLES
Ítem fuera de numeración (datos demográficos). Se ha planteado una pregunta de respuesta múltiple para conocer si utilizan libro de texto, y una de respuesta abierta para saber, en caso afirmativo, de cuál se trata.	V7. <i>Uso libro de texto</i> V8. <i>Qué libro de texto</i>
14. Dado que es posible utilizar el libro de texto de forma parcial, aquí se propone una pregunta de respuesta múltiple para conocer si su utilización está relacionada con la selección del repertorio musical. Además, con el objetivo de concretar más la pregunta, este ítem fue ampliado dentro del proceso de aplicación del cuestionario, diferenciando entre el uso de los manuales en las actividades de audición, movimiento e interpretación.	V18. <i>Libro de texto y repertorio (general)</i> V19. <i>Libro de texto y repertorio (aud.)</i> V20. <i>Libro de texto y repertorio (mov.)</i> V21. <i>Libro de texto y repertorio (int.)</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 36. Estudiar el grado de afinidad con los principios y aplicaciones que se plantean desde el enfoque sociocrítico

ESTUDIAR EL GRADO DE AFINIDAD CON LOS PRINCIPIOS Y APLICACIONES QUE SE PLANTEAN DESDE EL ENFOQUE SOCIOCRTICO	
ÍTEM	VARIABLES
19. En este caso se utilizan 4 preguntas de estimación, utilizando una escala Likert de 7 puntos que oscila entre el total desacuerdo (1) y el total acuerdo (7). De esta forma, se pide a los encuestados que valoren algunos de los principales fundamentos del enfoque sociocrítico, como su capacidad de transformación social o su naturaleza política. Del mismo modo, se plantean determinadas prácticas concretas, como el trabajo interdisciplinar o la participación de los estudiantes en la configuración del currículum, entre otras.	V34. <i>Transformación social</i> V35. <i>Contenido ético, moral y político</i> V36. <i>Interdisciplinariedad</i> V37. <i>Preferencias estudiantes</i> V38. <i>Reflexionar relaciones sociales</i> V39. <i>Reflexionar letras</i> V40. <i>Reflexionar gusto</i>
110. Pregunta abierta para conocer las dificultades a las que se puede enfrentar la implementación del enfoque sociocrítico en la educación musical de primaria.	V. <i>Dificultades enfoque sociocrítico</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 37. Averiguar si lo implementan en sus aulas y de qué manera lo hacen

AVERIGUAR SI LO IMPLEMENTAN EN SUS AULAS Y DE QUÉ MANERA LO HACEN	
ÍTEM	VARIABLES
111. En este punto se emplea una pregunta abierta para conocer qué prácticas educativas, en el caso de que lo hagan, utilizan los encuestados en relación con el enfoque sociocrítico.	V42. <i>Utilización enfoque sociocrítico</i>

Fuente: elaboración propia

A estos ítems se añadieron otros relacionados con las características demográficas de la población, teniendo en cuenta rasgos descriptivos que pudieran ser determinantes en relación con los planteamientos de esta investigación. De esta forma, se plantearon 7 preguntas, tal y como recoge la tabla 38:

Tabla 38. Datos demográficos

DATOS DEMOGRÁFICOS	
ÍTEM (NO NUMERADOS)	VARIABLES
Pregunta sobre el tipo de centro en el que imparten docencia, así como sobre el nombre del mismo	<i>Datos no analizados</i>
Pregunta abierta sobre el año de nacimiento	<i>V1. Nacimiento</i>
Pregunta cerrada dicotómica sobre el sexo	<i>V2. Sexo</i>
Pregunta abierta sobre los años que llevan ejerciendo la docencia en la especialidad de educación musical	<i>V3. Años docencia</i>
Pregunta abierta sobre los estudios musicales realizados	<i>V4. Estudios musicales</i>
Pregunta abierta sobre la pertenencia a algún tipo de agrupación musical	<i>V5. Pertenencia agrupación</i>
Pregunta mixta sobre la utilización del libro de texto y la editorial utilizada	<i>V7. Uso libro de texto</i> <i>V8. Qué libro de texto</i>

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se añadieron 2 ítems más (12 y 13) con preguntas de respuesta abierta para invitar a los docentes a realizar las observaciones que considerasen oportunas y para que facilitasen un correo electrónico de contacto en el caso de querer recibir información sobre los resultados y conclusiones obtenidos en el estudio. Una vez establecidos todos los ítems, estos fueron organizados en torno a 4 bloques, de forma que las preguntas estuvieran agrupadas temáticamente y el cuestionario mostrase coherencia interna. Los bloques y sus correspondientes ítems son los siguientes:

- Bloque A. Datos demográficos (ítems fuera de numeración).
- Bloque B. Repertorio musical (ítems del 1 al 8).
- Bloque C. Enfoque sociocrítico (ítems del 9 al 11).
- Bloque D. Conclusiones (ítems 12 y 13).

1.2. VALIDACIÓN

La recogida de información a través de un cuestionario conlleva algunas limitaciones, como la necesidad de que este sea lo suficientemente claro y preciso como para que la persona encuestada no necesite aclaraciones adicionales para comprender y responder correctamente a las preguntas que se le plantean. Además, es necesario asegurarse de la validez del instrumento diseñado para medir aquello que se propone. Para garantizar ambos aspectos, se ha utilizado un sistema de validación mixto que combina juicio de expertos, juicio por parte de los sujetos y dos pruebas piloto. El primero se ha llevado a cabo solicitando a una profesional experta en metodologías de investigación en ciencias sociales que efectuase una revisión especializada del cuestionario. A partir de sus sugerencias se realizaron una serie de modificaciones, como la unificación de todos los ítems de respuesta múltiple de estimación mediante la utilización de una escala Likert de 7 valores, la transformación de uno de ellos de pregunta dicotómica a pregunta de respuesta múltiple y una reducción del número de ítems de 16 a 13 (sin contar con los ítems fuera de numeración del bloque A). Con todo, la valoración global de la experta fue positiva.

Respecto al juicio por parte de los sujetos y a la primera prueba piloto, ambos se implementaron con un grupo de 6 maestros con características idénticas a las de la población, pero que ejercían la docencia fuera de la provincia de Valencia o en centros de tipología concertada. A estos se les pidió, por un lado, que respondieran al cuestionario de manera ordinaria y, por el otro, que emitieran un juicio crítico sobre su claridad y validez para medir lo que se propone. Por lo que respecta a lo primero, las respuestas del grupo piloto sirvieron para realizar algunos cambios. En primer lugar, se mejoró la redacción de determinados ítems, dándoles una mayor precisión, ya que algunas respuestas se desviaron de las esperadas. En segundo lugar, se suprimieron otros porque con ellos no se extraía información nueva. Respecto a los juicios críticos de este grupo de sujetos, 5 de ellos dijeron que el cuestionario era excesivamente largo, por lo que este se redujo en dos ítems.

Por otra parte, la principal crítica fue que el cuestionario estaba demasiado polarizado y no daba opción a expresar matices. Esto se tuvo en cuenta en el ítem relacionado con la utilización de libro de texto, así como en el 4 y el 7. En los dos primeros se abrió una tercera opción intermedia, *a veces*, mientras que en el tercero, en el que se pregunta sobre el concepto de música, se ofreció la oportunidad de seleccionar *otro* y desarrollar una respuesta abierta. Además, hubo otras modificaciones como la moderación lingüística de algunas afirmaciones excesivamente contundentes y la incorporación de la categoría de *repertorio escolar* en el ítem 1.

La segunda prueba piloto se realizó sobre los maestros de la ciudad de Valencia, obteniendo una muestra de 80 encuestados. Se analizaron los resultados para comprobar que el cuestionario medía aquello que se proponía, tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa, obteniendo resultados satisfactorios. En el caso de los ítems de escala Likert, se utilizó la prueba del alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna en relación con tres constructos: la valoración del enfoque sociocrítico, la valoración de las grandes obras de la historia de la música y la valoración de las piezas próximas a los estudiantes. Se obtuvo, respectivamente, un α de 0.743, 0.783 y 0.755, lo que implica unos niveles aceptables de consistencia interna del cuestionario.

1.3. APLICACIÓN

El proceso de aplicación del cuestionario tuvo lugar entre el 15 de febrero de 2016 y el 31 de junio de 2017. En un primer momento, se llevó a cabo en los centros educativos de la ciudad de Valencia y la idea inicial fue utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC para difundir el cuestionario en formato digital de forma masiva a través de internet. Para ello, se utilizó la herramienta *Formularios* de Google, que permite enviarlo a través del correo electrónico y, una vez contestado, devolverlo de manera automática al investigador. Así, mediante las direcciones de que están publicadas en la página web de la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*¹⁰, se remitió el cuestionario a todos los centros educativos, a la atención de los maestros/as de música de 5º y 6º de educación primaria.

Tras un mes de espera solo se habían recibido 7, por lo que hubo que redefinir la metodología de aplicación del cuestionario. Se valoró que los principales problemas habrían podido ser cuatro. En primer lugar, una posible falta de competencia digital tanto en algunos conserjes de los centros, que tenían que reenviar el cuestionario a los maestros, como en algunos maestros. En segundo lugar, el cuestionario en formato digital no permite la posibilidad de rellenarlo en varios momentos, guardando los cambios, sino que exige ser contestado en una sola vez. Esto podría generar rechazo entre aquellos maestros que prefieran ir rellenándolo poco a poco, aprovechando los momentos libres de la jornada laboral. En tercer lugar, si bien una de las limitaciones del cuestionario como instrumento de recogida de información es su carácter impersonal, el hecho de ser enviado a través de la web acentúa todavía más este hecho. Finalmente, la herramienta *online* utilizada no permite conseguir la estética característica de los cuestionarios, sino que ofrece una más moderna y más informal, lo cual también podría producir rechazo entre los encuestados.

Frente a esta situación, se optó por tomar las siguientes medidas. Por un lado, el cuestionario se administró en formato papel y de manera individualizada en cada uno de los centros educativos. Para ello, se confeccionó un mapa de la ciudad de Valencia en el que se señalaron cada uno de los colegios objetos del estudio y se repartió siguiendo un criterio de zonificación durante una semana. Excepto algún caso puntual, la norma fue entregarlo en mano al conserje del centro para que se lo hiciera llegar al maestro de música. Este, al cumplimentarlo, debía devolvérselo al conserje en sobre cerrado. Se acordó que se llamaría al centro pasadas dos semanas para ver si se podía recoger. Este vínculo con el conserje ha demostrado ser muy útil ya que, si bien a las dos semanas se obtuvieron 23 cuestionarios, el resto (57) se consiguió a través de su compromiso de recordárselo a los maestros. Por otro lado, se diseñó el cuestionario con la máxima estructuración estética posible, acreditando su función y oficialidad mediante el logotipo de la Universitat de València y de la Facultad de Magisterio, y se introdujo en un sobre que los encuestados podían cerrar para preservar su anonimato mientras esperaba en conserjería a ser recogido.

10 Se puede acceder a la información de cada centro a través del buscador ubicado en la siguiente dirección: <http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/consulta-general>

Después de la bajísima respuesta de la opción digital, el éxito de la modalidad tradicional de aplicación dio lugar a una muestra muy representativa, por lo que fue el método utilizado a la hora de ampliarla a toda la provincia de Valencia. La única diferencia consistió en que, debido a la mayor extensión territorial de esta última, los cuestionarios fueron enviados por correo postal a los centros educativos y se realizó un seguimiento individualizado de los mismos a través del teléfono. Del mismo modo que en el municipio de Valencia, aquí también se siguió un criterio de zonificación, junto con uno de disponibilidad del cuestionario contestado, para recogerlos personalmente.

1.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población a la que se dirige este cuestionario es el conjunto de maestros de música de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria de los centros de gestión pública de la provincia de Valencia. Para acceder a ella, se utilizó la lista de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria publicada por la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*¹¹, de la que se extrajo una cantidad de 474 centros, estimando en un primer momento que sólo habría un maestro de música de 5º y 6º en cada uno de ellos. Posteriormente, durante el reparto de cuestionario, se encontró que en 5 centros había 2 de ellos, mientras que 2 docentes impartían clase en dos centros distintos cada uno. Por tanto, la población total asciende a 477 sujetos.

La muestra seleccionada inicialmente fue del 100% de la población, ya que su distribución geográfica la hace potencialmente accesible. Es decir, toda la población recibió un cuestionario. No obstante, fueron devueltos 399, lo que supone un 83,65% de la misma, distribuidos por comarcas tal y como señala la tabla 39. Por tanto, se trata de una muestra autoseleccionada o de respuesta voluntaria, ya que fueron los docentes quienes decidieron participar del estudio. Esto implica un posible sesgo a la hora de inferir parámetros poblacionales a partir de medidas muestrales, por lo que, estrictamente hablando, sólo se podrían sacar conclusiones sobre la muestra recogida. Sin embargo, no es posible conocer a través de estudios previos la distribución de la población en las variables estudiadas, lo que impide juzgar si la tasa de no respuesta supone un sesgo real. Por tanto, teniendo en cuenta el alto porcentaje de cuestionarios devueltos, se asume que la muestra obtenida se asemeja a una muestra aleatoria simple.

11 Información obtenida en la dirección <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>.

Tabla 39. Distribución de la muestra por comarcas

COMARCA	N	n	%
<i>Valencia</i>	93	81	87,10%
<i>Camp de Túria</i>	27	25	92,59%
<i>Camp de Morvedre</i>	25	20	80,00%
<i>El Valle de Ayora</i>	3	3	100,00%
<i>La Canal de Navarrés</i>	6	6	100,00%
<i>La Costera</i>	19	14	73,68%
<i>La Hoya de Buñol</i>	13	12	92,31%
<i>La Ribera Alta</i>	55	45	81,82%
<i>La Ribera Baixa</i>	18	14	77,78%
<i>La Safor</i>	39	34	87,18%
<i>La Vall d'Albaida</i>	27	24	88,89%
<i>L'Horta Nord</i>	38	32	84,21%
<i>L'Horta Oest</i>	58	44	75,86%
<i>L'Horta Sud</i>	34	26	76,47%
<i>Los Serranos</i>	8	8	100,00%
<i>Requena-Utiel</i>	13	11	84,62%
<i>El Rincón de Ademuz</i>	1	0	0,00%
<i>Total</i>	477	399	83,65%

Fuente: elaboración propia

1.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos extraídos del cuestionario se ha utilizado tanto el programa de cálculo Excel Office Professional Plus 2016 como el paquete estadístico SPSS, en su versión 25. A continuación, se comentan algunas consideraciones previas a la exposición de los resultados.

1.5.1. TRATAMIENTO DE LOS DATOS AUSENTES

Los datos ausentes obtenidos se distribuyen a través las distintas variables de análisis según la tabla 40. Debido a la amplia muestra obtenida, no se les ha dado un tratamiento específico de imputación, sino que han sido excluidos de los análisis posteriores. No obstante, aquellos con un porcentaje superior al 5% han sido sometidos a un análisis de medias o tablas de contingencias en relación con aquellas variables con las que se ha tratado de establecer algún tipo de relación estadística. Como se puede apreciar, los porcentajes de no respuesta son considerablemente bajos. Sin embargo, cabe prestar especial atención a los siguientes casos:

- Las variables 19-21 fueron introducidas en mitad del proceso de aplicación del cuestionario con el objetivo de matizar la variable 18, por lo que solo afectaron a 202 encuestados.
- Las variables 41, 42 y 43 corresponden a preguntas abiertas de desarrollo y están situadas al final del cuestionario, lo que ha contribuido a disminuir la tasa de respuesta.

1.5.2. MÁRGENES DE ERROR MUESTRAL

Para el cálculo de los márgenes de error muestral se ha tomado como referencia el manual *Elementary Statistics* de Triola (2008) y la tesis doctoral *Aportes metodológicos en la estimación de tamaños de muestra en estudios poblacionales de prevalencia* de Alvarado (2014). Así, estos se han calculado independientemente para cada variable en función de si se busca inferir proporciones o medias poblacionales. Se ha utilizado un nivel de confianza estándar del 95% y el coeficiente de corrección por población finita.

Tabla 40. Naturaleza, muestra y datos ausentes de las variables

nº	VARIABLE		TIPO PREGUNTA	MUESTRA	DATOS AUSENTES	
	Nombre	Tipo			n	%
1	<i>Nacimiento</i>	Cuantitativa	Abierta	382	17	4,3%
2	<i>Sexo</i>	Categoría	Cerrada	396	3	0,8%
3	<i>Años de docencia</i>	Cuantitativa	Abierta	390	9	2,3%
4	<i>Estudios musicales</i>	Categoría	Abierta	369	30	7,5%
5	<i>Pertenencia agrupación</i>	Categoría	Cerrada	393	6	1,5%
6	<i>Tipo agrupación</i>	Categoría	Abierta	390	9	2,3%
7	<i>Uso libro de texto</i>	Categoría	Cerrada	395	4	1%
8	<i>Qué libro de texto</i>	Categoría	Abierta	375	24	6%
9	<i>Clásico-romántica</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
10	<i>Popular urbana</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
11	<i>Folklorico-tradicional</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
12	<i>Antigua</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
13	<i>Contemporánea</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
14	<i>Escolar</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
15	<i>Otra música</i>	Cuantitativa	Abierta	392	7	1,8%
16	<i>Qué otra música</i>	Categoría	Abierta	370	29	7,3%
17	<i>Preferencia repertorio</i>	Categoría	Cerrada	361	38	9,5%
18	<i>Libro de texto y repertorio (general)</i>	Categoría	Cerrada	393	6	1,5%
19	<i>Libro de texto y repertorio (aud.)</i>	Categoría	Cerrada	197	5	2,4%
20	<i>Libro de texto y repertorio (mov.)</i>	Categoría	Cerrada	197	5	2,4%
21	<i>Libro de texto y repertorio (int.)</i>	Categoría	Cerrada	197	5	2,4%
22	<i>Grandes obras / lenguaje musical</i>	Cuantitativa	Cerrada	396	3	0,8%
23	<i>Piezas próximas / lenguaje musical</i>	Cuantitativa	Cerrada	396	3	0,8%
24	<i>Grandes obras / patrimonio</i>	Cuantitativa	Cerrada	395	4	1%
25	<i>Piezas próximas / reflexión crítica</i>	Cuantitativa	Cerrada	394	5	1,3%
26	<i>Importancia tipo de música</i>	Categoría	Abierta	373	26	6,5%
27	<i>Concepto de música</i>	Categoría	Mixta	395	4	1%
28	<i>Notación e interpretación</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
29	<i>Escucha activa</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
30	<i>Improvisación y composición</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
31	<i>Historia de la música</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
32	<i>Pensamiento crítico</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
33	<i>Músicos profesionales</i>	Cuantitativa	Cerrada	378	21	5,3%
34	<i>Transformación social</i>	Cuantitativa	Cerrada	393	6	1,5%
35	<i>Contenido ético, moral y político</i>	Cuantitativa	Cerrada	388	11	2,8%
36	<i>Interdisciplinariedad</i>	Cuantitativa	Cerrada	394	5	1,3%
37	<i>Participación estudiantes</i>	Cuantitativa	Cerrada	395	4	1%
38	<i>Reflexionar relaciones sociales</i>	Cuantitativa	Cerrada	390	9	2,3%
39	<i>Reflexionar letras de canciones</i>	Cuantitativa	Cerrada	394	5	1,3%
40	<i>Reflexionar gusto musical</i>	Cuantitativa	Cerrada	394	5	1,3%
41	<i>Dificultades enfoque sociocrítico</i>	Categoría	Abierta	318	81	20,3%
42	<i>Utilización enfoque sociocrítico</i>	Categoría	Abierta	322	77	19,3%

Fuente: elaboración propia

Las fórmulas aplicadas en el cálculo de los márgenes de error muestral son las siguientes:

- Margen de error muestral para inferir medias (con σ desconocida):

$$E = t_{\frac{\alpha}{2}} \cdot \frac{s}{\sqrt{n}} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

- Margen de error muestral para proporciones binomiales:

$$E = z_{\frac{\alpha}{2}} \cdot \sqrt{\frac{\hat{p}\hat{q}}{n}} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

- Margen de error muestral para proporciones multinomiales (se ha considerado un margen de error muestral para cada categoría i -ésima como si fuese una distribución binomial versus el resto de categorías):

$$E = z_{\frac{\alpha}{2}} \cdot \sqrt{\frac{\hat{p}_i \hat{q}_i}{n}} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

1.5.3. ANÁLISIS BIVARIANTE

En los análisis en los que se han relacionado dos variables se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones metodológicas:

- En el análisis de variables categóricas se ha utilizado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson para poder confirmar las hipótesis alternativas de dependencia, y el coeficiente de contingencia para establecer el grado de asociación entre las mismas. Además, la asociación de las categorías específicas de cada variable se ha analizado mediante los residuos tipificados corregidos (RTC), los cuales son estadísticamente significativos cuando $RTC > |\pm 1.96|$, para un nivel de confianza estándar del 95%, siendo una relación positiva cuando $RTC > 1.96$ y negativa cuando $RTC < -1.96$ (J. J. Sánchez, 1989).
- En el análisis de las variables cuantitativas se ha utilizado el coeficiente de correlación de Spearman ρ , dado que ninguna se distribuye de forma normal.
- Para comparar las medias de las variables cuantitativas con los k subgrupos de las variables categóricas se ha utilizado la prueba de Kruskal-Wallis para variables que no responden a una distribución normal cuando $k > 2$.
- Para relacionar variables ordinales con 2 subgrupos categóricos tomados como muestras independientes se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

Para los coeficientes de correlación se ha utilizado la siguientes tabla de interpretación, propuesta por Pérez et al. (2009):

Tabla 41. Interpretación de los coeficientes de correlación

VALOR DEL COEFICIENTE	INTERPRETACIÓN
0.00-0.20	Correlación muy baja, indiferente, despreciable
0.21-0.40	Correlación baja
0.41-0.70	Correlación media, marcada, notable
0.71-0.90	Correlación alta, elevada, fuerte
0.91-1.00	Correlación muy alta, muy elevada

Fuente: elaboración propia

2. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados extraídos a partir del cuestionario utilizado. Se exponen de forma tanto descriptiva univariante como inferencial bivariante, resumiendo los datos obtenidos y estableciendo relaciones estadísticas entre las distintas variables.

2.1. ANÁLISIS UNIVARIANTE

Aquí se muestra una descripción univariante de las variables de análisis del cuestionario, correspondientes a los bloques de datos demográficos, repertorio musical y enfoque sociocrítico.

2.1.1. VARIABLE 1. AÑO DE NACIMIENTO

El año de nacimiento de las personas encuestadas se distribuye tal y como señala la figura 122. Así, la media poblacional de esta variable es de 1975.68. Si restamos la fecha de nacimiento media a la fecha de recogida de la información se obtiene una edad media de 41.32 años.

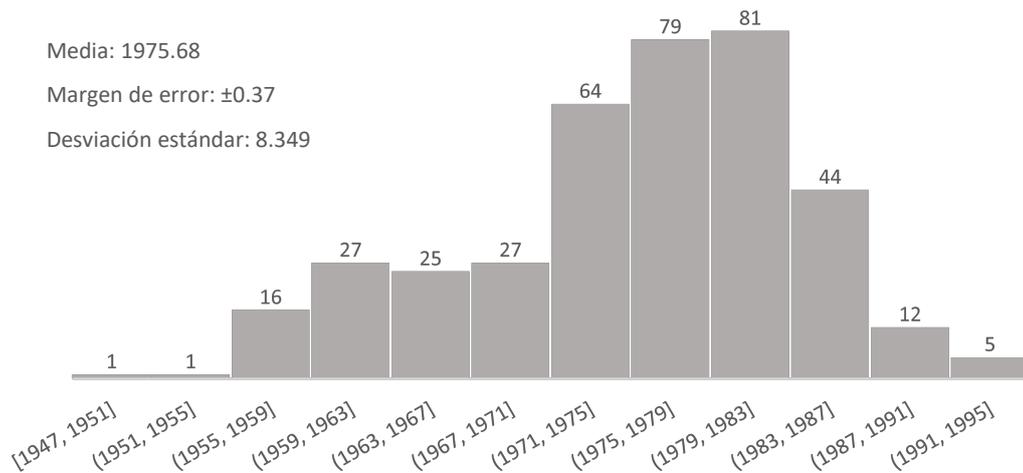


Figura 122. Distribución del año de nacimiento

2.1.2. VARIABLE 2. SEXO

En un primer momento, esta variable se planteó con un mayor número de valores (transexual, homosexual, bisexual, queer, etc.) con el objetivo de que estuviese representada una mayor diversidad sexual y de género. No obstante, finalmente se optó por reducirla a la tradicional dicotomía mujer/hombre, ya que el objetivo era establecer correlaciones con otras variables desde la perspectiva de los roles de género habituales, que sí pueden ser reducidos a dicho binomio. Como se puede observar en la figura 123, la proporción de mujeres es de 63.38% frente al 36.62% de hombres.

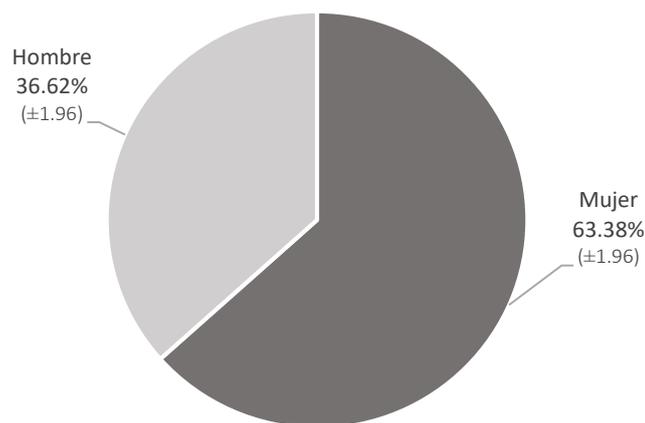


Figura 123. Distribución del sexo

2.1.3. VARIABLE 3. AÑOS DE DOCENCIA EN LA ESPECIALIDAD

Los resultados indican que la media de antigüedad de la docencia en la especialidad se sitúa en 14.3 años (figura 124). Se puede apreciar un incremento significativo en el intervalo de 16 a 21

años, lo que corresponde con el desarrollo de la especialidad de música establecida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. Otro dato interesante que se puede extraer si a la edad media le restamos los años de experiencia medios, es que la media de edad para empezar a trabajar en la especialidad de Música en la provincia de Valencia durante los últimos 35 años se sitúa en los 27,02 años.

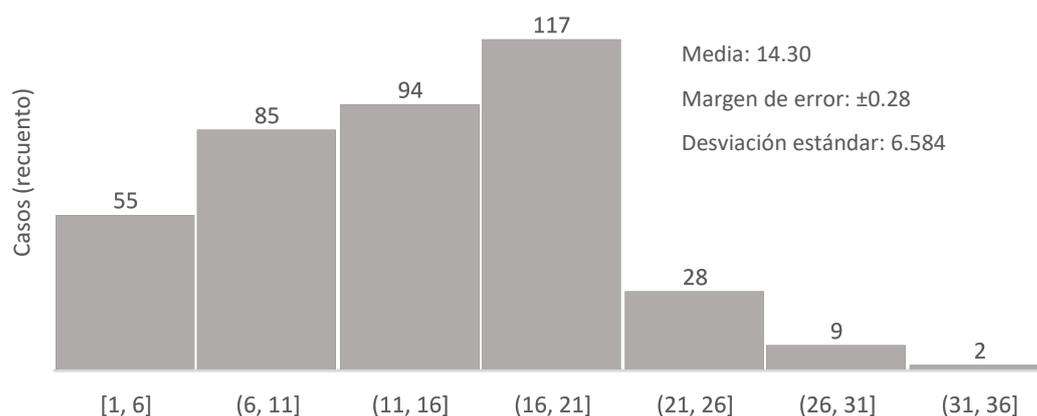


Figura 124. Distribución de los años de docencia en la especialidad

2.1.4. VARIABLE 4. ESTUDIOS MUSICALES

Esta variable mide los estudios específicamente musicales realizados de manera oficial, sin incluir los de educación musical propios de los estudios de magisterio. La figura 125 presenta la distribución de porcentajes de cada tipo formativo. Como se desprende de los resultados, la práctica totalidad de docentes ha realizado estudios oficiales en la red de conservatorios de música (95.12%), frente a una minoría que no dispone de formación específica (3.25%). Esto quiere decir que la formación musical de los encuestados está mayoritariamente relacionada con los currículos a dichas instituciones. Un porcentaje también menor ha cursado Historia y Ciencias de la Música (5.96%), Musicoterapia (0.54%) o estudios de doctorado (0.54%). Entre los estudios realizados, un 59,62% del total ha cursado Grado Medio, muy por encima del resto de valores que toma la variable. Este nivel coincide con el exigido actualmente por el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València para obtener la titulación de Grado en Maestro/a en Educación Primaria con la mención de Música.

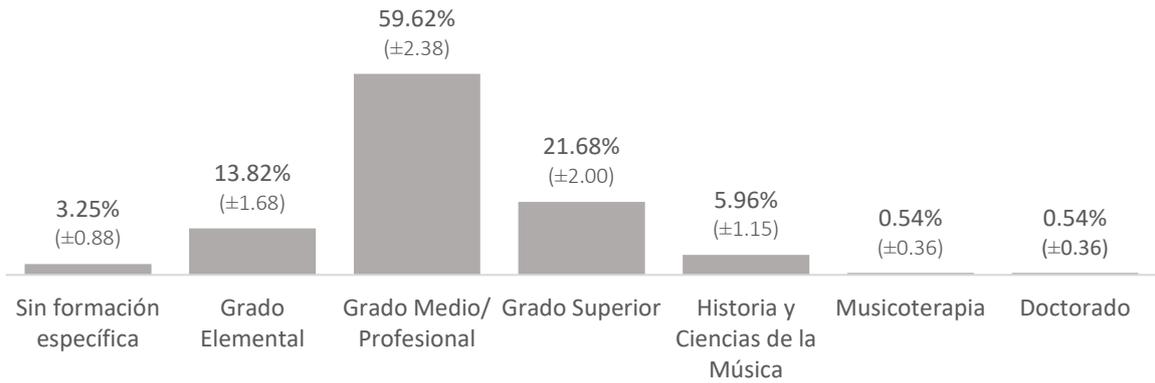


Figura 125. Nivel de formación

2.1.5. VARIABLE 5. PERTENENCIA A AGRUPACIÓN MUSICAL

La figura 126 muestra el porcentaje de individuos que señala pertenecer a algún tipo de agrupación musical. Como se puede observar, el 68.96% de los encuestados manifiesta pertenecer a alguna, frente al 31.04% que no lo hace.

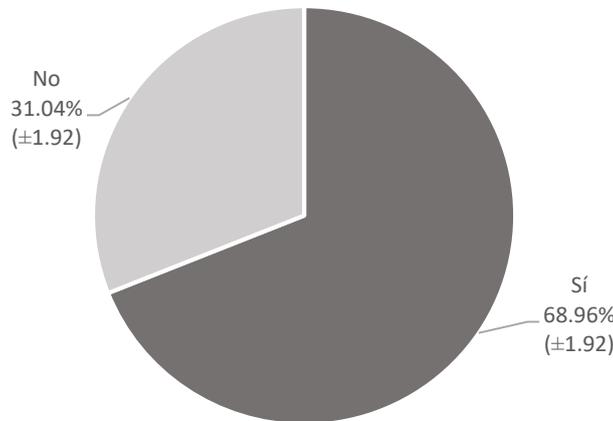


Figura 126. Pertenencia a una agrupación musical

2.1.6. VARIABLE 6. TIPO DE AGRUPACIÓN MUSICAL

De entre las agrupaciones a las que pertenecen las personas encuestadas, la banda de música es la que claramente destaca sobre el resto, con un 40.85% de representación (figura 127). A esta le siguen el conjunto coral (12.03%), la orquesta (8.77%), el grupo de música popular urbana (6.02%) y el grupo de música tradicional y folklórica (4.51%).

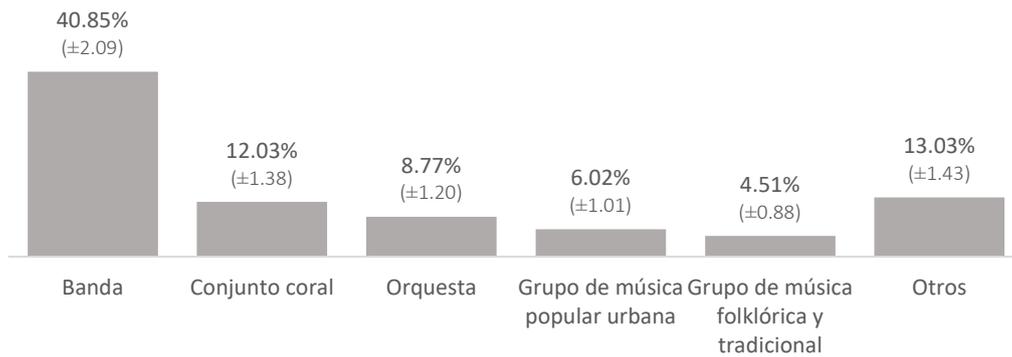


Figura 127. Tipo de agrupación musical

2.1.7. VARIABLE 7. UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

La figura 128 muestra que el 39.24% de los encuestados no utiliza libro de texto, mientras que un 60.76% lo utiliza, aunque un 28.86% manifiesta hacerlo solo a veces. Por tanto, el libro de texto tiene una presencia importante en el conjunto de la población estudiada, lo cual podría condicionar las prácticas educativas que se lleven a cabo en el aula.

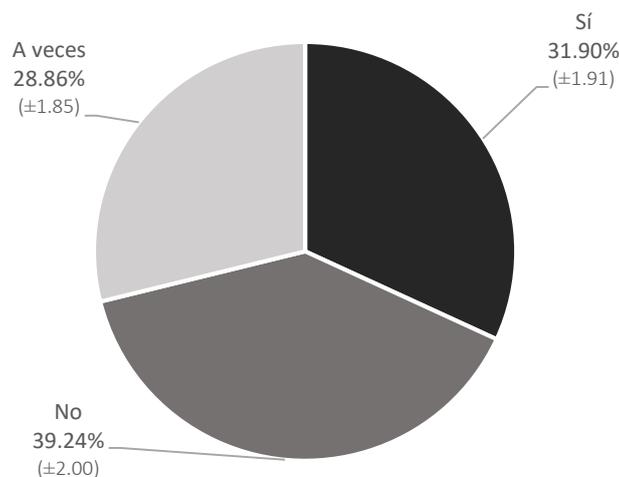


Figura 128. Utilización del libro de texto

2.1.8. VARIABLE 8. LIBRO DE TEXTO UTILIZADO

Respecto a las editoriales utilizadas, la figura 129 señala que Bromera es la que tiene mayor presencia (16.53%), seguida de cerca por Santillana (14.93%). En tercer y cuarto lugar, se sitúan Preludi (6.40%) y Siringa (5,87%), ambas de la editorial Tàndem. Finalmente, lo hacen Pearson (4.27%), Anaya (3.20%), SM (2.67%) y Abril-Prodidacta (2.13%). El 7.73% restante engloba otras editoriales como Edebé, Marfil o Magisterio Casals.

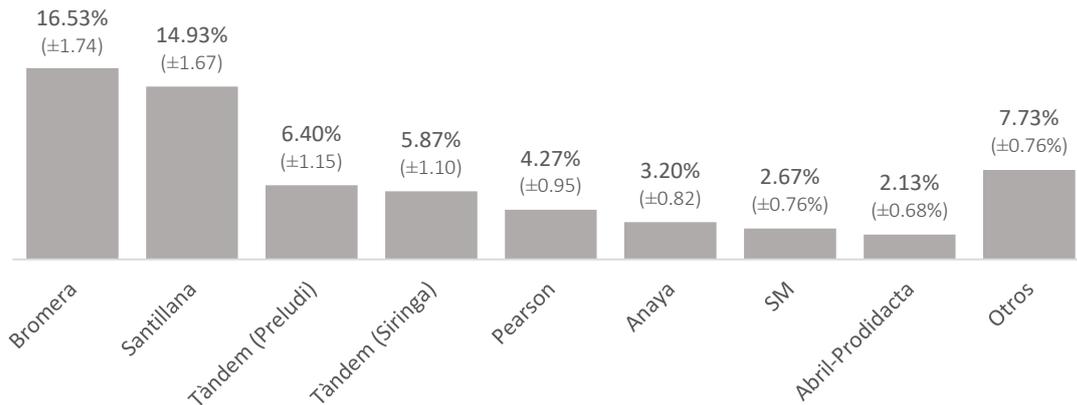


Figura 129. Editoriales más utilizadas

2.1.9. VARIABLES 9-16. REPERTORIO MUSICAL UTILIZADO

Los resultados que se reflejan en la figura 130 indican que la música escolar es la más utilizada por la población objeto de estudio, con un 25.01% de representación. A esta le siguen la música clásica y romántica (21.12%), la folklórica y tradicional (19.73%), la popular urbana (16.56%) y la antigua (10.27%). De forma minoritaria, el repertorio de música contemporánea solo aparece un 5.08%, mientras que otros repertorios como bandas sonoras, composiciones propias y música para banda representan un total del 2.18%. Por tanto, se puede decir que la música de tradición académica occidental, en la que podemos incluir la antigua, la contemporánea y la clásica y romántica, tiene una presencia del 36.47%, un porcentaje muy superior al resto de repertorios. Esta preferencia podría explicarse por la formación académica de conservatorio que tienen la mayoría de los docentes, así como por la amplia representación de dicho repertorio en los manuales escolares. En cualquier caso, la música popular urbana, que es la que potencialmente podría incluir las identidades y preferencias de los estudiantes, tiene una representación muy baja con respecto al resto.

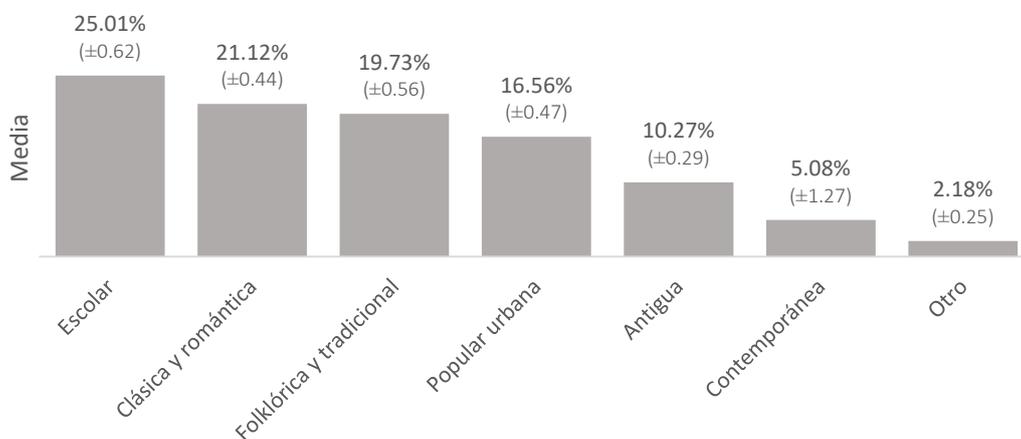


Figura 130. Repertorio utilizado

2.1.10. VARIABLE 17. PREFERENCIA DE REPERTORIO

En esta variable, un 67.87% de los encuestados señaló que a la hora de seleccionar el repertorio prefiere priorizar piezas próximas a sus estudiantes y contextos, frente a un 32.13%, que prefiere las grandes obras de la historia de la música (figura 131). Aquí se puede apreciar una coincidencia entre estas últimas y el ítem anterior, en el que la música de tradición académica y occidental ocupaba un 36,47%. En cualquier caso, es significativo comprobar que dos terceras partes se decantan por la música próxima a sus estudiantes.

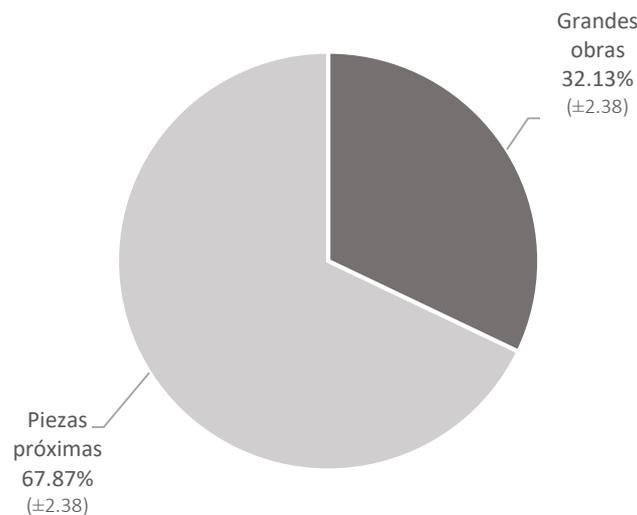


Figura 131. Preferencia de repertorio

2.1.11. VARIABLES 18-21. UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO PARA SELECCIONAR EL REPERTORIO (EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CONTENIDO)

En la figura 132 se observa que solamente el 13.49% afirma utilizar el libro de texto para seleccionar el repertorio, frente a un 31.55% que señala no hacerlo. Por otra parte, un poco más de la mitad (54.96%) indica que solo lo utiliza a veces. Sin embargo, cuando se les preguntó por actividades específicas, los porcentajes de respuesta variaron. Así, en relación con contenidos de audición musical, el 27.92% afirmó utilizarlo siempre, el 36.55% a veces y el 35.53% nunca. En relación con el movimiento, un 11,68% declaró utilizarlo siempre, un 30.96% a veces y un 57.36% nunca. Finalmente, en relación con la interpretación, un 19.80% señaló utilizar el libro de texto siempre, un 44.16% a veces y un 36.04% nunca. Si cruzamos estos datos con los de la utilización del libro de texto de la variable 7, en los que un 31.90% afirma utilizarlo, podemos inferir que el libro de texto no siempre se utiliza como referente para seleccionar el repertorio, siendo las actividades de audición en las que más se hace.

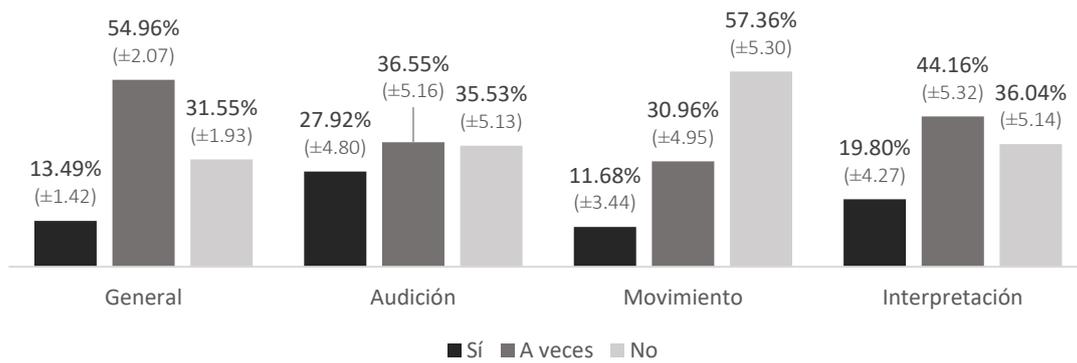


Figura 132. Utilización del libro de texto en la selección del repertorio

2.1.12. VARIABLES 22-25. CRITERIOS DE APRECIACIÓN ESTÉTICA

En este grupo de variables, en la que se utiliza una escala Likert de 7 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo, las cuatro afirmaciones han obtenido puntuaciones similares. Si se observa la figura 133, en primer lugar se sitúa la valoración de las grandes obras de la historia de la música como parte del patrimonio histórico y cultural con una media de 5,89, seguida de la idea de que dicho repertorio es el que contiene los elementos fundamentales de la música en su máximo nivel de expresión estética, con una media de 5,68. En tercer y cuarto lugar aparece el repertorio de piezas próximas a los estudiantes, obteniendo un 5,54 en su potencialidad para trabajar la reflexión crítica y un 5,33 en su capacidad para trabajar los elementos fundamentales de la música. Por otra parte, la distribución de las frecuencias de cada variable se muestra comparativamente en la figura 134, donde se puede observar que las variables que han obtenido una mayor puntuación en los valores superiores son las relacionadas con las piezas próximas a los estudiantes.

Esta homogeneidad en los resultados puede ser debida a que se trata de afirmaciones no excluyentes en un plano ideológico y con una carga de deseabilidad social. No obstante, la limitación horaria de la asignatura de música en el currículum implica una selección o priorización de unos contenidos sobre otros, por lo que las pequeñas diferencias ideológicas pueden ser determinantes a la hora de definir las prácticas educativas.

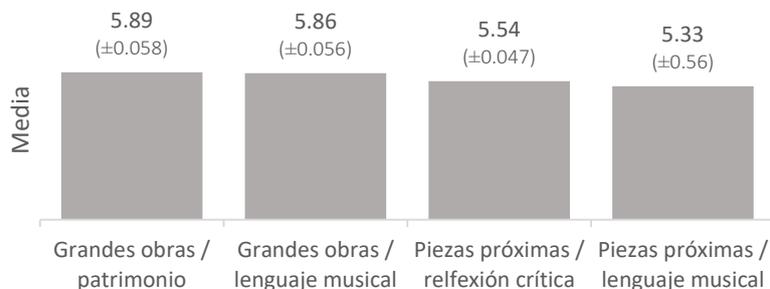


Figura 133. Criterios de apreciación estética (I)

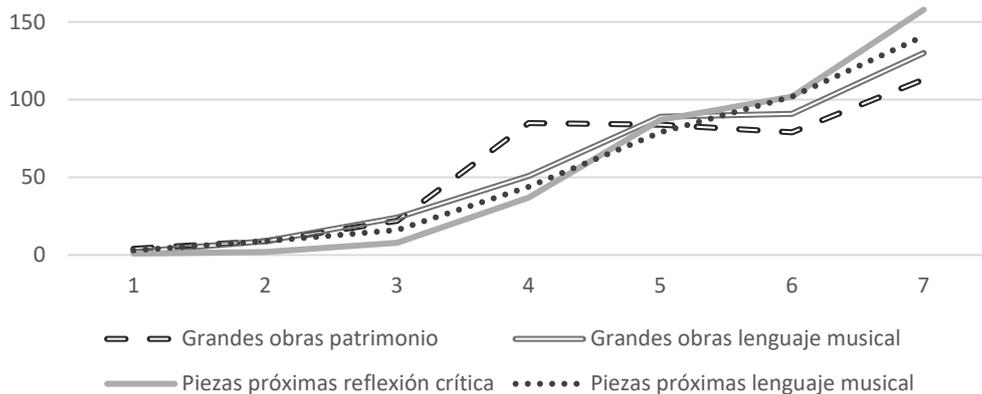


Figura 134. Criterios de apreciación estética (II)

2.1.13. VARIABLE 26. IMPORTANCIA DEL REPERTORIO

Se trata de una variable abierta sin valores prefijados, por lo que se ha optado por agrupar las respuestas en las categorías que aparecen en la figura 135. La que ha aparecido con mayor frecuencia, con una diferencia significativa con respecto al resto, es la capacidad que tenga una pieza musical para motivar a los estudiantes, con un 35.84%. En segundo lugar, se sitúa la potencialidad que ofrezca desde el punto de vista didáctico para poder trabajar los contenidos curriculares (20.30%). En tercera posición, se encuentra la idea según la cual no existe una música más importante que otra (16.04%). Le siguen la proximidad a los estudiantes (14.29%), que posea valor cultural y patrimonial (9.02%) y que amplíe el repertorio del alumnado (6.77%). Dentro de la categoría *otros* (20.30%) se encuentran la calidad de las piezas, el nivel adecuado, el contexto educativo y otras con menor representatividad.

Estos resultados indican la prevalencia de las necesidades inmediatas vinculadas a la práctica docente con respecto a los objetivos o efectos que se buscan con la misma. Así, conseguir una mayor motivación en los estudiantes y tener una buena capacidad de aplicación didáctica son considerados más importantes que utilizar música próxima a los alumnos, enseñarles piezas que contengan valor cultural y patrimonial, o ampliar su repertorio.

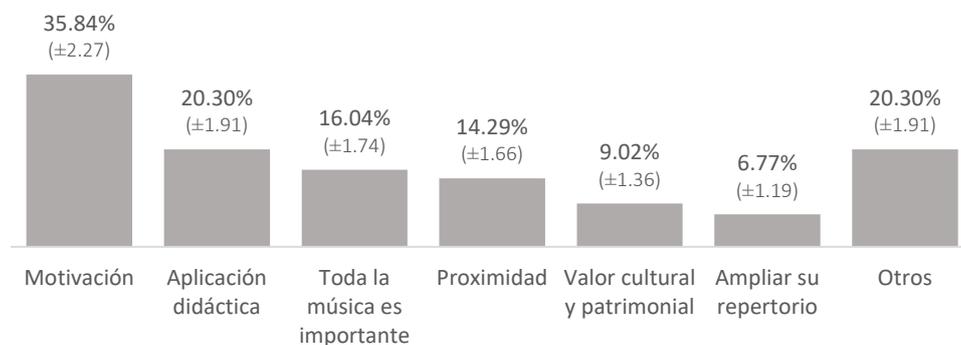


Figura 135. Criterios a la hora de elegir el repertorio

2.1.14. VARIABLE 27. CONCEPTO DE MÚSICA

La figura 136 indica que un 57.97% de los encuestados declara que su concepto de música está más próximo a entenderla como un fenómeno social vinculado a un contexto cultural determinado, mientras que un 16.46% la entiende como una forma o estructura sonora con criterios de composición e interpretación universales. Dentro del 25.57% que se identifica con otro concepto, un 70.59% señala que ambas definiciones son válidas, un 6.86% valora el componente emocional de la música, un 4.90% su capacidad comunicativa y un 17.65% aporta otras definiciones (figura 137). Las respuestas declaradas en estos tres últimos grupos aparecen ejemplificadas mediante citas literales en la tabla 42. Por tanto, a pesar de la predominancia del repertorio académico de tradición occidental, muy pocos docentes presentan un concepto formalista de la música.

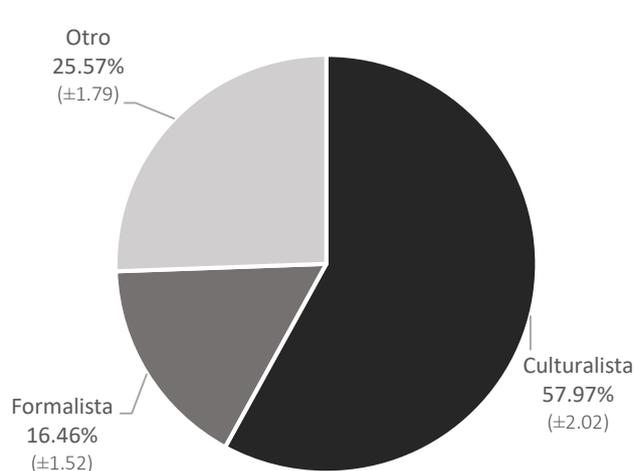


Figura 136. Concepto de música

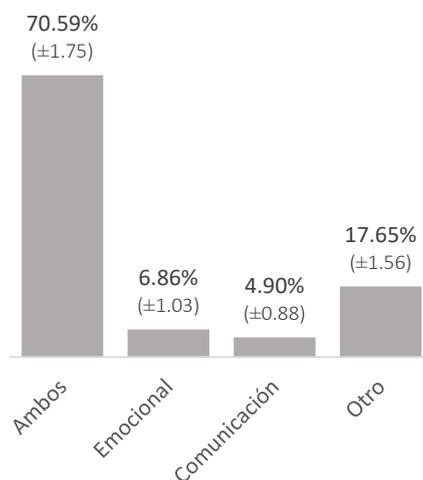


Figura 137. Otros conceptos de música

Tabla 42. Citas de concepto de música

CONCEPTO DE MÚSICA	
<i>Emocional</i>	Es un símbolo de unión entre personas. La forma más directa de trabajar las emociones en un aula. Cada uno la define de una manera según sus sentimientos. La música es el lenguaje humano que combina y ordena los sonidos en el tiempo. Está íntimamente relacionada con la esencia y alma del ser humano (sentimientos, emociones, instintos básicos...), independientemente de cuál sea su origen.
<i>Comunicativo</i>	La música es el lenguaje universal que el hombre ha utilizado desde la prehistoria; medio de comunicación y expresión artística. La música es un lenguaje universal. Su belleza reside en la capacidad que tiene de transmitir emociones, ideas, mensajes, etc.
<i>Otro</i>	La definición de música es tan abstracta que no sé ni cómo definirla La música es arte y ayuda al alma. La música es universal y es mágica. Es mágica porque según qué tipo elijas tu cuerpo reaccionará de una manera u otra y obtendrás una respuesta de quien o con quien intervengas.

Fuente: elaboración propia

2.1.15. VARIABLES 28-33. OBJETIVOS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En este ítem se les pedía a los encuestados que ordenasen los objetivos que aparecen en la figura 138 en orden de importancia, de forma que el 1 fuera el más importante y el 6 el menos importante. El objetivo prioritario es el de desarrollar la escucha activa (1.79), seguido del aprendizaje de elementos básico sobre notación e interpretación (2.64), muy cerca de la reflexión crítica de la música en relación con su contexto cultural (2.89). En cuarto lugar, se encuentra el conocimiento de las obras más importantes de la historia de la música (3.88), cerca de la adquisición de habilidades de improvisación y composición (4.06). Finalmente, el objetivo peor puntuado fue la formación de futuros músicos profesionales (5.74). Por tanto, se puede apreciar una preferencia por las actividades prácticas de percepción y expresión, dejando en segundo lugar objetivos más teóricos, como la reflexión crítica o la historia de la música. No obstante, el lugar que ocupan la improvisación y composición podría deberse a la falta de formación en ese ámbito.



Figura 138. Objetivos en educación musical

2.1.16. VARIABLES 34-37. VALORACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCRÍTICO EN EDUCACIÓN MUSICAL

En este grupo de variables se pedía valorar mediante una escala Likert de 7 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo, cuatro principios o características fundamentales del enfoque sociocrítico. Como se aprecia en la figura 139, entender la educación como una herramienta de transformación social ha obtenido una valoración media de 6.54, mientras la idea de trabajar de manera interdisciplinaria ha obtenido una de 6.40. Tener en cuenta los intereses de los estudiantes en las programaciones ha obtenido 5.35, mientras que el valor otorgado a la introducción de un contenido ético, moral y, por tanto, político, ha sido de 5.33. La figura 140 muestra la distribución de los valores asignados a cada variable.

Al igual que sucedía con el ítem 5, todas las afirmaciones han obtenido una puntuación alta, lo que puede ser debido a un sesgo por deseabilidad social. Por tanto, si nos fijamos en las pequeñas diferencias entre unos valores y otros podemos observar que, a pesar que desde el punto de vista teórico esté asociada la concepción de la educación como herramienta de transformación social y la necesidad de introducir contenidos éticos, morales y políticos, los maestros no siempre relacionan con igual intensidad ambas ideas. Por otra parte, una de las afirmaciones menos valorada es la relacionada con la participación de los estudiantes en el currículum.

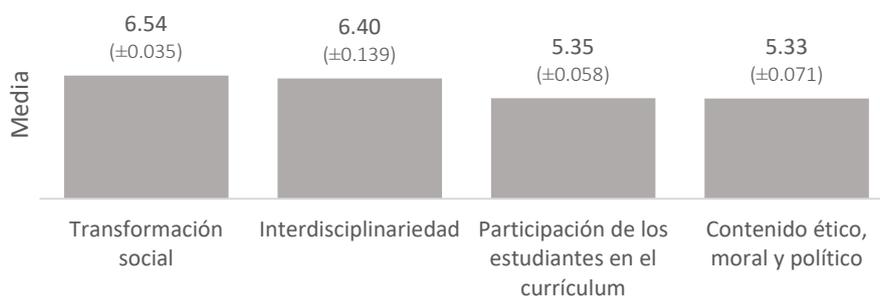


Figura 139. Principios del enfoque sociocrítico

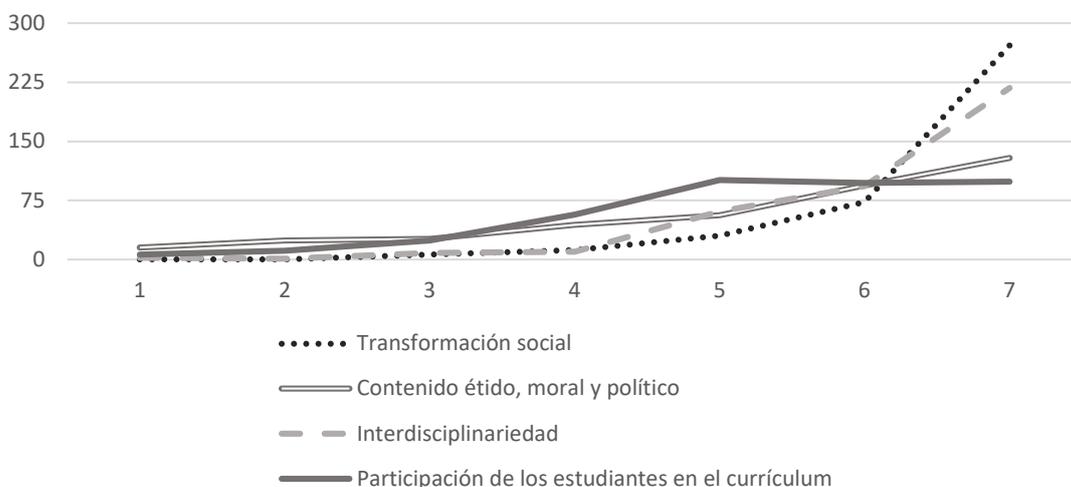


Figura 140. Distribución de los principios del enfoque sociocrítico

2.1.17. VARIABLES 38-40. APLICACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCRTICO EN EL AULA DE MÚSICA

El sistema de valoración de estas afirmaciones fue el mismo que en el punto anterior. Así, la idea de reflexionar de manera crítica sobre el papel de la música en la reproducción de las relaciones sociales ha obtenido 5.95 puntos, la de reflexionar sobre las letras de las canciones 5.90 y la de hacerlo sobre la influencia de la industria cultural en la conformación del gusto musical 5.70 (figura 141). Se trata de valores altos, en los que también ha podido influir un sesgo por deseabilidad social, y muy homogéneos, con una diferencia de 0.25 puntos entre el mayor y el menor. La figura 142 muestra la distribución de los valores obtenido por cada variable. De los resultados obtenidos se puede afirmar que en la población estudiada existe un acuerdo generalizado con estas concreciones del enfoque sociocrítico en el aula de música.

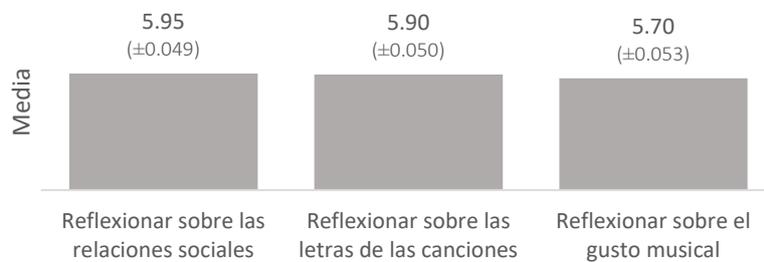


Figura 141. Aplicaciones del enfoque sociocrítico

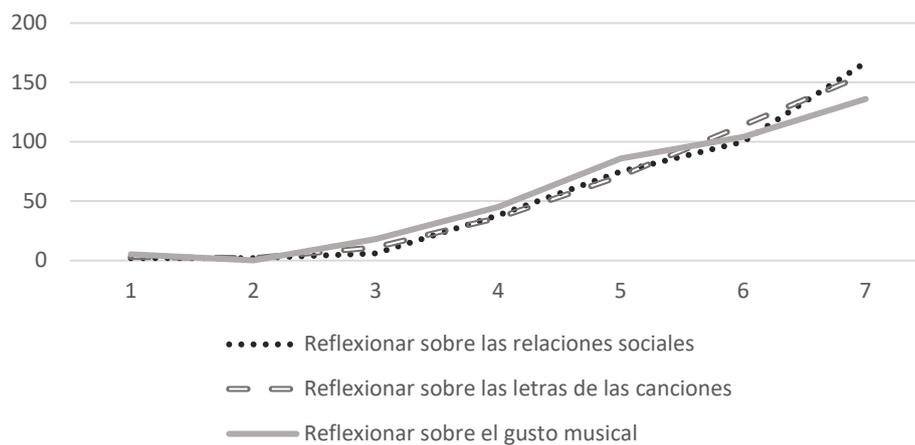


Figura 142. Distribución de las aplicaciones del enfoque sociocrítico

2.1.18. VARIABLES 41. DIFICULTADES QUE PUEDE ENCONTRAR EL ENFOQUE SOCIOCRTICO EN SU APLICACIÓN

Esta variable es de pregunta abierta, por lo que las respuestas se han organizado en torno a las categorías que se observan en la figura 143. De todas las dificultades señaladas, el poco tiempo disponible para la asignatura (45 minutos semanales) ocupa un 45.60%, seguido de la inmadurez de los estudiantes, con un 11.64%. A continuación, se encuentran la influencia de la industria cultural (10.69%), la poca importancia otorgada a la asignatura (9.12%), los docentes que consideran que no presenta ninguna dificultad (8.18%) y la opinión de las familias (7.23%). Por último, entre las que han obtenido una representación menor del 5%, agrupadas bajo la categoría *otros*, destacan la falta de objetividad, el excesivo currículum, la diversidad en las aulas, la falta de formación del profesorado y la dificultad de encontrar materiales disponibles. En la tabla 43 se ejemplifican las categorías utilizadas a través de respuestas literales de los encuestados.



Figura 143. Dificultades de utilización del enfoque sociocrítico

Tabla 43. Dificultades de utilización del enfoque sociocrítico

DIFICULTADES DE UTILIZACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCRTICO	
<i>Tiempo</i>	<p>Requiere mayor tiempo, entonces el tiempo invertido en el contenido conceptual hay que reducirlo.</p> <p>No hay tiempo para profundizar.</p> <p>Nuestro <i>handicap</i> siempre será el poco tiempo, la baja presencia de la educación musical en el currículum.</p>
<i>Inmadurez de los estudiantes</i>	<p>El alumno de primaria no está suficientemente formado para utilizar la música con enfoque sociocrítico. En primaria solo se disfruta con ella.</p> <p>Creo que este enfoque es más apropiado en educación secundaria.</p> <p>Que los alumnos de 5º y 6º son muy niños (al menos aquí) y todavía no tienen formadas sus propias ideas ni una visión clara.</p> <p>En primaria son demasiado pequeños para decidir qué quieren aprender.</p>

<i>Industria musical</i>	<p>Los niños, generalmente, están muy, muy influenciados por las músicas comerciales que nos envuelven, lo cual dificulta el acercamiento a otros tipos de música.</p> <p>Las dificultades radican en la poca educación musical que existe más allá de las radio-fórmulas y la falta de enfoque crítico.</p> <p>Los alumnos más mayores, sobre todo, están muy influenciados por las canciones de moda, sin parar a pensar en el contenido que llevan.</p> <p>Es muy complicado el desarrollo del espíritu crítico en el alumnado para contrarrestar la invasión de productos musicales de baja calidad, pero socialmente aceptados.</p>
<i>Poca importancia de la asignatura</i>	<p>Poca valoración de la asignatura. La sociedad no contribuye a que los alumnos tengan un buen criterio musical.</p> <p>La educación musical no es valorada por parte del entorno educativo como un lenguaje interdisciplinar.</p> <p>Que muchos padres no consideran la música como un área importante, no le dan valor.</p>
<i>Ninguna</i>	<p>Al revés, para mí no produce dificultades, sino que mejora todos los tipos de relaciones, reflexiones, motivación, interdisciplinariedad...</p> <p>No encuentro dificultades, simplemente se trata de acertar con la temática que más les llegue al alumnado para poder empezar a trabajar con ellos este aspecto.</p> <p>No creo que encuentre dificultades. Todo se puede plantear de formas más accesibles o encontrar otros caminos para su comprensión.</p>
<i>Familias</i>	<p>La principal dificultad podría ser llegar a un consenso entre la línea que marque el profesor y las ideas de los padres. En esencia, la política y la ética son buenas, pero no todos los maestros tienen los mismos ideales. Me pregunto cómo enfocar este tema unificando criterios y sin adoctrinar. La música clásica es bella en sí misma y tiene valores intrínsecamente buenos.</p> <p>Falta de apoyo por parte de las familias.</p> <p>Que los padres piensen que quieres adoctrinar a los alumnos.</p> <p>Sobre todo, la colaboración de las familias, muchas opinan sobre la labor docente sin saber.</p>
<i>Otros</i>	<p>No corresponde a los objetivos impuestos por la ley.</p> <p>Los contenidos establecidos por la LOMCE para la educación musical.</p> <p>Visión personal del profesor, o no ser educación musical propiamente dicha.</p> <p>La formación del maestro, para no dañar a los alumnos tiene que tener recursos y conocimientos sobre el tema, no tratarlo a la ligera, pues ellos tienen interiorizado como normales cosas que no lo son.</p> <p>El alumnado de centros CAES es mucho menos receptivo con otras culturas, músicas, etc.</p> <p>La confrontación de opiniones y gustos, aunque debemos de enseñar a respetar las diferentes perspectivas y a ser críticos con ellos mismos y con los demás.</p>

Fuente: elaboración propia

2.1.19. VARIABLE 42. UTILIZACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCRTICO

Esta también es una variable de pregunta abierta en la que las respuestas se han organizado en torno a categorías establecidas *a posteriori*. Así, entre todas las respuestas obtenidas¹², un 62.42% no utiliza el enfoque sociocrítico (figura 144). Entre los usos más frecuentes, aunque con muy poca presencia, se encuentran el análisis de las letras (11.21%), la participación de los estudiantes en el currículum (10.30%), las reflexiones sobre las relaciones entre música y sociedad (6.06%), los debates (4.55%) y las tertulias musicales (3.64%). Aquellas con una representación inferior al 3% se han agrupado bajo la etiqueta *otros*, destacando el trabajo interdisciplinar y el empleo de propuestas en las que los estudiantes tienen que participar en un proceso de investigación. Por tanto, a pesar de que la población estudiada muestra interés y acuerdo con respecto a los principios y características del enfoque sociocrítico, más de la mitad no lo implementan en sus aulas de música. La tabla 44 ejemplifica las categorías utilizadas con respuestas literales de los encuestados.



Figura 144. Utilización del enfoque sociocrítico

Tabla 44. Citas de utilización del enfoque sociocrítico

UTILIZACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCRTICO	
<i>Análisis de las letras</i>	<p>Análisis crítico de las letras que les gustan.</p> <p>Canciones con contenido social para realizar valoración crítica. Sobre todo, utilizo música <i>pop/rock</i> y hacemos análisis del significado de las letras.</p> <p>Cambio de letras de canciones como medio de expresión social.</p> <p>Creación-composición de canciones con letras "protesta" o reivindicativas.</p>

12 En esta variable se ha considerado que no utilizan este enfoque aquellos que dejaron la pregunta en blanco y sí contestaron la anterior. Quienesa no han contestado a ninguna de las dos se han considerado como no respuesta.

<i>Participación de los estudiantes en el currículum</i>	<p>Participación del alumnado en la selección del repertorio.</p> <p>Paso un cuestionario a principio de curso y de él saco audiciones y partituras de flauta para trabajar a lo largo del curso.</p> <p>A principio de curso realizo encuestas para conocer los gustos musicales de los alumnos para adaptar la programación.</p> <p>Ellos eligen parte del repertorio y lo analizamos.</p> <p>Reconocer sus intereses y trabajar a partir de estos.</p>
<i>Reflexión entre música y sociedad</i>	<p>Explicación a los alumnos de la realidad social del momento.</p> <p>La comparativa tanto del lugar de la mujer en los diferentes estilos musicales como el papel de la mujer en la música culta.</p> <p>Utilizo internet, la reflexión crítica sobre lo que escuchamos, habitualmente en los <i>mass-media</i>, propongo alternativas a la música, presento otros compositores menos conocidos de los grandes periodos musicales de la historia.</p> <p>Imprimir un carácter crítico sobre todas las actividades, producciones musicales que vemos, escuchamos o creamos. Explicar o averiguar el porqué, para qué, etc.</p> <p>Siempre se intenta hacer alumnos críticos para que se puedan enfrentar con seguridad a la sociedad. Una de las vertientes que les enseño es lo machista que ha sido la sociedad, también en el mundo de la música.</p>
<i>Debates</i>	<p>Cuando lo hacemos, realizamos debates. Se les marca una serie de puntos básicos sobre los que deben reflexionar, y después se hace una puesta en común o incluso por grupos donde deben defender posturas distintas.</p>
<i>Tertulias musicales</i>	<p>Tertulias dialógicas musicales. A partir de la escucha activa se realiza una construcción colectiva del significado.</p> <p>De vez en cuando realizo alguna tertulia dialógica musical en la que surgen y se abordan diferentes temas de actualidad.</p>
<i>Otros</i>	<p>Trabajamos de manera ensamblaria.</p> <p>Trabajo a partir de proyectos, el último LOVA.</p>

Fuente: elaboración propia

2.2. ANÁLISIS BIVARIANTE

A continuación, se realiza un análisis bivariante de aquellas variables que presentan algún tipo de relación estadísticamente significativa. Por tanto, se dejan fuera todas aquellas en las que no se ha observado una relación relevante.

2.2.1. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (v.17)

De la siguiente tabla de contingencias (tabla 45) se desprenden las relaciones entre estas dos variables. Se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .000 y un coeficiente de contingencia de 0.41 sobre 1, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación medio. En cuanto a los RTC, estos muestran una asociación

significativa entre el concepto culturalista y la preferencia un repertorio próximo a los estudiantes, así como entre el formalista y la preferencia por las grandes obras.

Tabla 45. Relación entre el concepto de música (v.27) y la preferencia de repertorio (v.17)

PRUEBA DE X ² DE PEARSON					
Preferencia de repertorio		CONCEPTO DE MÚSICA			
		Culturalista	Formalista	Otro	Total
Grandes obras	Recuento	42	32	41	115
	RTC	-5.7	4.0	3.0	
Próximo	Recuento	167	27	51	245
	RTC	5.7	-4.0	-3.0	
Total	Recuento	209	59	92	360

Fuente: elaboración propia

2.2.2. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y EL PORCENTAJE DE USO DE CADA TIPO DE REPERTORIO (vv.9-15)

En la tabla 46 se puede apreciar la relación entre la presencia de cada uno de los repertorios establecidos y el concepto de música. Se ha aplicado una prueba de U de Mann-Whitney, obteniendo una diferencia significativa en los repertorios de música clásica y romántica, música popular urbana y otro. Si se comparan los rangos promedios, se puede afirmar que el primero tiene una mayor presencia en las aulas cuyos docentes tengan un concepto más formalista de la música, el segundo la tendrá en aquellas en las que los docentes estén de acuerdo con un concepto más culturalista, y la últimas en las que tengan otros conceptos de música.

Tabla 46. Relación entre el concepto de música (v.27) y el porcentaje de uso de cada tipo de repertorio (vv.9-15)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
Repertorio	Concepto de música	n	Rango promedio	P-valor
Clásica y romántica	Formalista	226	250.21	.000
	Culturalista	64	185.06	
	Otro	100	184.08	
Popular urbana	Formalista	226	164.67	.000
	Culturalista	64	214.86	
	Otro	100	171.49	
Folklórica y tradicional	Formalista	226	198.55	.106
	Culturalista	64	186.36	
	Otro	100	214.20	
Antigua	Formalista	226	213.96	.156
	Culturalista	64	186.90	
	Otro	100	203.13	

<i>Contemporánea</i>	Formalista	226	185.23	.100
	Culturalista	64	205.20	
	Otro	100	180.16	
<i>Escolar</i>	Formalista	226	172.34	.185
	Culturalista	64	200.95	
	Otro	100	198.02	
Otro	Formalista	226	195.90	.020
	Culturalista	64	187.97	
	Otro	100	212.27	

Fuente: elaboración propia

2.2.3. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y LOS CRITERIOS DE APRECIACIÓN ESTÉTICA (vv.22-25)

La tabla 47 muestra la relación existente entre el concepto de música de los maestros y sus criterios de apreciación estética. La prueba de Kruskal-Wallis arroja unos resultados con un p-valor de .000 para todas las interacciones. Por tanto, se puede afirmar que aquellos docentes con un concepto formalista tienden a pensar que las grandes obras de la historia de la música son imprescindibles porque contienen los elementos musicales en su mayor nivel de expresión estética y representan un patrimonio que la ciudadanía debería conocer. Por otro parte, aquellos con un concepto culturalista tienden a pensar que las piezas próximas a los estudiantes son igual de válidas que cualquier otra para trabajar los elementos fundamentales de la música y, además, facilitan la reflexión crítica sobre cuestiones socialmente relevantes en la actualidad.

Tabla 47. Relación entre el concepto de música (v.27) y los criterios de apreciación estética (vv.22-25)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
<i>Criterios de apreciación estética</i>	<i>Concepto de música</i>	<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Grandes obras/lenguaje musical</i>	Culturalista	228	180.68	.000
	Formalista	65	256.92	
	Otro	101	197.23	
<i>Piezas próximas/lenguaje musical</i>	Culturalista	228	216.67	.000
	Formalista	65	160.38	
	Otro	101	178.10	
<i>Grandes obras/patrimonio</i>	Culturalista	228	176.89	.000
	Formalista	65	239.17	
	Otro	100	215.44	
<i>Piezas próximas/reflexión</i>	Culturalista	228	211.57	.000
	Formalista	65	149.01	
	Otro	100	192.53	

Fuente: elaboración propia

2.2.4. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL (vv.28-33)

En la tabla 48 se muestran los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para comparar los datos de las variables correspondientes a los objetivos en educación musical con la variable correspondiente al concepto de música. Como se puede apreciar, cuatro objetivos obtienen un p-valor inferior a .05, por lo que se rechaza su igualdad con respecto a los subgrupos estudiados. Así, se puede afirmar que aquellos con un concepto formalista dan un mayor valor a la notación e interpretación y a la historia de la música. Por su parte, aquellos docentes con un concepto culturalista dan un mayor valor a la improvisación y la composición, y a que los estudiantes aprendan a reflexionar críticamente sobre la música en relación con su contexto cultural. Esto se confirma con las figuras 145 y 146, en las que se compara el orden de clasificación de los objetivos en función del concepto de música.

Tabla 48. Relación entre el concepto de música (v.27) y los objetivos de la educación musical (vv.28-33)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
<i>Repertorio</i>	<i>Concepto de música</i>	<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Notación e interpretación</i>	Culturalista	221	208.48	.000
	Formalista	62	138.93	
	Otro	93	174.06	
<i>Escucha activa</i>	Culturalista	226	191.17	.787
	Formalista	64	187.71	
	Otro	93	182.67	
<i>Improvisación y composición</i>	Culturalista	226	170.10	.000
	Formalista	64	220.87	
	Otro	93	210.64	
<i>Historia de la música</i>	Culturalista	226	213.82	.000
	Formalista	64	148.15	
	Otro	93	155.22	
<i>Reflexión crítica</i>	Culturalista	226	166.45	.000
	Formalista	64	237.77	
	Otro	93	208.06	
<i>Músico profesional</i>	Culturalista	226	188.61	.847
	Formalista	64	191.97	
	Otro	93	185.92	

Fuente: elaboración propia

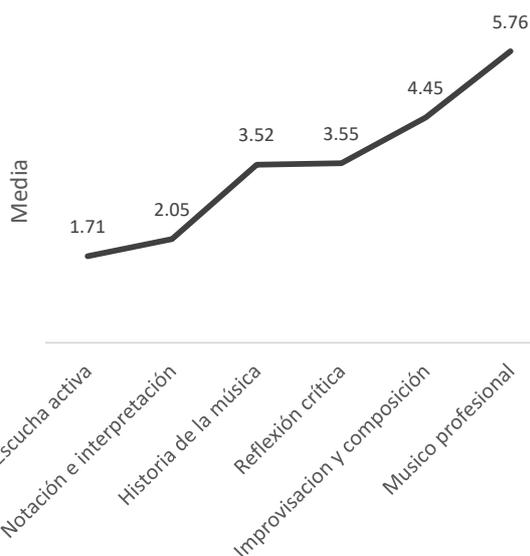


Figura 145. Objetivos de la educación musical en docentes con un concepto formalista

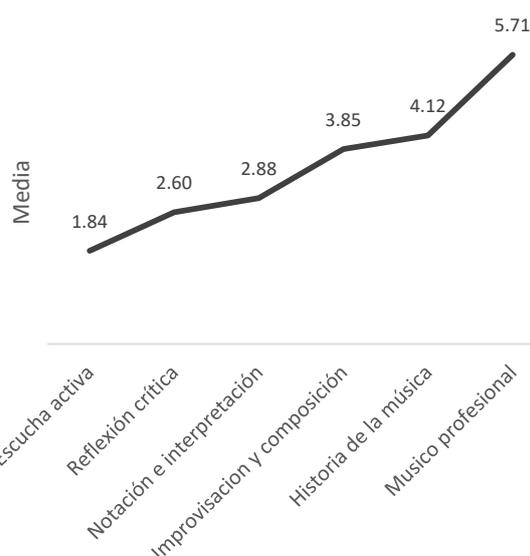


Figura 146. Objetivos de la educación musical en docentes con un concepto culturalista

2.2.5. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7)

De tabla de contingencias (tabla 49) se desprenden las relaciones entre estas dos variables. Se ha aplicado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .049 y un coeficiente de contingencia de 0.19 sobre 1, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de correlación bajo. En cuanto a los RTC, se puede observar que un concepto formalista está significativamente relacionado con la utilización del libro de texto, al contrario de lo que sucede con el concepto culturalista.

Tabla 49. Relación entre el concepto de música (v.27) y la utilización del libro de texto (v.7)

PRUEBA X2 DE PEARSON					
Utilización libro de texto		Concepto de música			Total
		Culturalista	Formalista	Otro	
Sí	Recuento	28	61	37	126
	RTC	2.4	-2.7	1.1	
No	Recuento	17	98	37	152
	RTC	-2.0	2.0	-0.5	
A veces	Recuento	17	69	27	113
	RTC	-0.3	0.7	-0.6	
Total	Recuento	62	228	101	391

Fuente: elaboración propia

2.2.6. RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE MÚSICA (v.27) Y LA VALORACIÓN DE LOS PRINCIPIOS Y APLICACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCÓRITICO EN EDUCACIÓN MUSICAL (vv.34-40)

En la tabla 50 se pueden observar los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis utilizada en la comparación de las valoraciones realizadas sobre los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico, en función del concepto de música. Como se puede apreciar, la prueba muestra diferencias significativas en las categorías *participación estudiantes* y *relaciones sociales*. Comparando los rangos promedio, se puede afirmar que aquellos docentes con un enfoque culturalista valoran más la necesidad de preguntar a los estudiantes qué quieren aprender y tenerlo en cuenta en las programaciones, así como de reflexionar sobre el papel que juega la música a la hora de reproducir las relaciones sociales (de género, de clase, etc.). Por tanto, el concepto de música de los docentes está asociado con sus actitudes frente a las prácticas educativas.

Tabla 50. Relación entre el concepto de música (v.27) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico en educación musical (vv.34-40)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
Enfoque sociocrítico	Concepto de música	n	Rango promedio	P-valor
<i>Transformación social</i>	Formalista	63	194.33	.952
	Culturalista	227	197.25	
	Otro	101	194.24	
<i>Contenido ético, moral y político</i>	Formalista	64	207.38	.431
	Culturalista	224	193.34	
	Otro	98	184.80	
<i>Interdisciplinariedad</i>	Formalista	63	205.13	.242
	Culturalista	228	200.54	
	Otro	101	182.00	
<i>Participación estudiantes</i>	Formalista	64	167.09	.002
	Culturalista	228	213.46	
	Otro	101	178.80	
<i>Relaciones sociales</i>	Formalista	65	178.24	.018
	Culturalista	223	207.65	
	Otro	100	175.76	
<i>Letras de las canciones</i>	Formalista	65	185.50	.338
	Culturalista	226	203.33	
	Otro	101	188.29	
<i>Gusto musical</i>	Formalista	65	185.09	.355
	Culturalista	226	203.23	
	Otro	101	188.77	

Fuente: elaboración propia

2.2.7. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y LOS AÑOS DE NACIMIENTO Y DOCENCIA EN LA ESPECIALIDAD (vv.1 Y 3)

La tabla 51 relaciona la utilización del libro de texto con el año de nacimiento y los años de docencia en la especialidad. Ambas relaciones son estadísticamente significativas, obteniendo unos p-valores de .001 y .004, respectivamente. Observando los rangos promedios, se comprueba que el uso del libro de texto es mayor en sujetos con más edad y más años de experiencia docente.

Tabla 51. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los años de nacimiento y docencia en la especialidad (vv.1 y 3)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
	<i>Libro de texto</i>	<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Nacimiento</i>	Sí	117	164.64	.001
	No	152	213.52	
	A veces	110	184.47	
<i>Años de docencia</i>	Sí	124	220.09	.004
	No	150	175.02	
	A veces	113	190.57	

Fuente: elaboración propia

2.2.8. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y EL PORCENTAJE DE USO DE CADA TIPO DE REPERTORIO (vv.9-15)

La tabla 52 muestra los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para la relación entre la utilización del libro de texto y el porcentaje de uso de cada tipo de repertorio. Solo el repertorio de música popular urbana ha obtenido un p-valor < 0.05, por lo que este tiene una menor presencia en las aulas cuyos docentes utilizan el libro de texto.

Tabla 52. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y el porcentaje de uso de cada tipo de repertorio (vv.9-15)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
<i>Repertorio</i>	<i>Libro de texto</i>	<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Clásica y romántica</i>	Sí	125	209.49	.172
	No	153	187.59	
	A veces	110	187.07	
<i>Popular urbana</i>	Sí	125	169.76	.009
	No	153	205.09	
	A veces	110	207.88	
<i>Folklórica y tradicional</i>	Sí	125	197.69	.252
	No	153	183.74	
	A veces	110	205.84	

<i>Antigua</i>	Sí	125	208.67	.200
	No	153	186.19	
	A veces	110	189.96	
<i>Contemporánea</i>	Sí	125	197.90	.902
	No	153	193.52	
	A veces	110	191.99	
<i>Escolar</i>	Sí	125	190.08	.679
	No	153	200.60	
	A veces	110	191.03	
<i>Otro</i>	Sí	125	199.04	.350
	No	153	187.94	
	A veces	110	198.45	

Fuente: elaboración propia

2.2.9. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y LA PREFERENCIA POR UN TIPO DE REPERTORIO (v.17)

La relación entre la utilización del libro de texto y la preferencia por un tipo de repertorio se muestra en la tabla 53. Se ha aplicado una prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .009 y un coeficiente de contingencia de 0.28 sobre 1, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación bajo. En cuanto a los RTC, estos muestran una asociación significativa entre la no utilización del libro de texto y la preferencia por un repertorio próximo a los estudiantes, así como entre la utilización del mismo y la preferencia por las grandes obras.

Tabla 53. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y la preferencia por un tipo de repertorio (v.17)

PRUEBA DE χ^2 DE PEARSON				
<i>Libro de texto</i>		<i>Preferencia de repertorio</i>		
		<i>Grandes obras</i>	<i>Próximo</i>	<i>Total</i>
Sí	Recuento	48	65	113
	RTC	2.8	-2.8	
No	Recuento	34	106	140
	RTC	-2.5	2.5	
A veces	Recuento	33	72	105
	RTC	-0.2	-0.2	
Total	Recuento	115	243	358

Fuente: elaboración propia

2.2.10. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y LOS CRITERIOS DE APRECIACIÓN ESTÉTICA (vv. 22-25)

La relación entre estas variables se presenta en la tabla 54, que muestra los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis. Como se puede observar, se ha obtenido una relación significativa, con .032 de p-valor, entre el primer criterio de apreciación estética y la utilización del libro de texto. Por tanto, aquellos docentes que utilizan este último valoran más la idea según la cual las grandes obras de la historia de la música son imprescindibles porque contienen los elementos fundamentales de la música en su mayor nivel de expresión estética.

Tabla 54. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los criterios de apreciación estética (vv. 22-25)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
<i>Criterios de apreciación estética</i>	<i>Libro de texto</i>	<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Grandes obras / lenguaje musical</i>	Sí	126	217.25	.032
	No	154	189.86	
	A veces	112	182.29	
<i>Piezas próximas / lenguaje musical</i>	Sí	126	200.62	.740
	No	154	197.90	
	A veces	112	189.93	
<i>Grandes obras / patrimonio</i>	Sí	126	208.41	.077
	No	154	199.25	
	A veces	111	177.41	
<i>Piezas próximas / reflexión crítica</i>	Sí	125	182.45	.250
	No	153	199.74	
	A veces	112	204.28	

Fuente: elaboración propia

2.2.11. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y LOS OBJETIVOS EN EDUCACIÓN MUSICAL (vv.28-33)

La tabla 55 muestra la relación entre estas dos variables a través de los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis. Como se puede apreciar, existe una diferencia significativa en la valoración de la notación e interpretación, con un p-valor de .005, y de la improvisación y composición, y la historia de la música, ambos objetivos con un p-valor de .000. Si se comparan los rangos promedios, se observa que aquellos docentes que utilizan el libro de texto valoran más la notación e interpretación, así como la historia de la música, mientras que quienes no lo hacen otorgan una mejor puntuación a la improvisación y la composición. Estos resultados se corroboran con la ordenación de objetivos que establece cada uno de los subgrupos, tal y como señalan las figuras 147-149. Por tanto, la utilización del libro de texto está asociada con los objetivos de la educación musical.

Tabla 55. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y los objetivos en educación musical (vv.28-33)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
Objetivos	Libro de texto	n	Rango promedio	P-valor
Notación e interpretación	Sí	123	162.29	.005
	No	145	200.27	
	A veces	106	199.29	
Escucha activa	Sí	123	198.79	.304
	No	145	182.80	
	A veces	106	180.83	
Improvisación y composición	Sí	123	220.73	.000
	No	145	170.36	
	A veces	106	172.81	
Historia de la música	Sí	123	153.08	.000
	No	145	207.83	
	A veces	106	199.63	
Reflexión crítica	Sí	123	203.72	.102
	No	145	182.50	
	A veces	106	175.52	
Músico profesional	Sí	123	184.70	.403
	No	145	184.74	
	A veces	106	194.52	

Fuente: elaboración propia

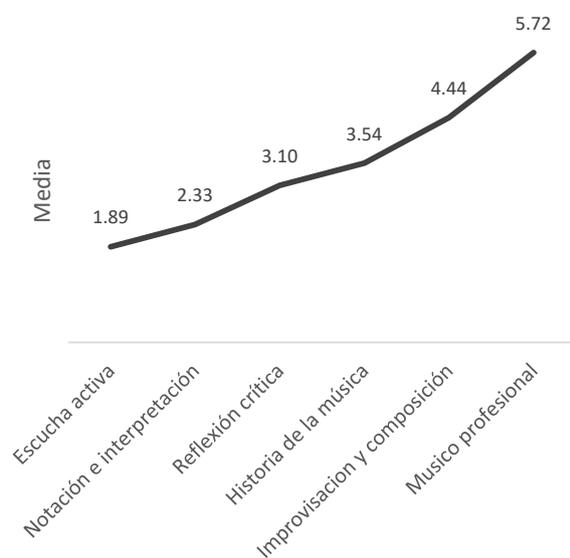


Figura 147. Objetivos de la educación musical en docentes que utilizan el libro de texto

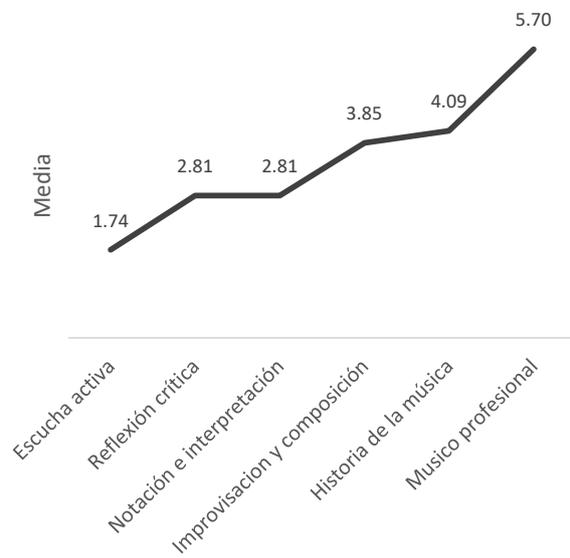


Figura 148. Objetivos de la educación musical en docentes que no utilizan el libro de texto

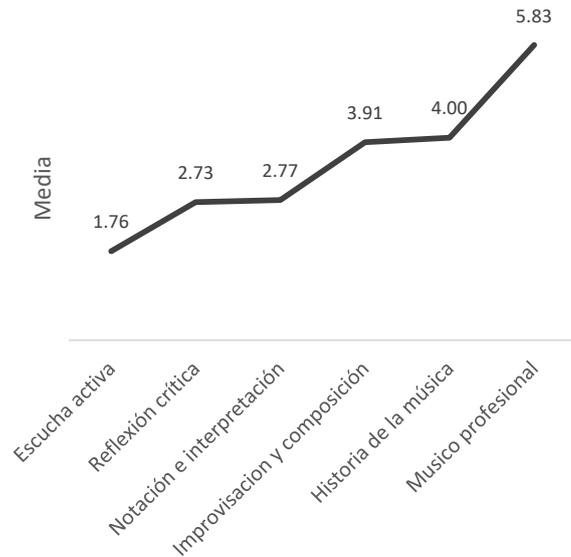


Figura 149. Objetivos de la educación musical en docentes que utilizan el libro de texto a veces

2.2.12. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO (v.7) Y LA VALORACIÓN DE LOS PRINCIPIOS Y APLICACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCRTICO (vv.34-40)

La tabla 56 muestra los resultados de la prueba de Kruskal Wallis aplicada en la relación entre la utilización del libro de texto y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico. Como se puede apreciar, se obtiene una relación significativa con respecto a la participación de los estudiantes (p -valor=.000) y asumible como tal en relación con las letras de las canciones (p -valor=.051). Por tanto, aquellos docentes que no utilizan el libro de texto otorgan un mayor valor a la idea de preguntar a los estudiantes qué quieren aprender y tenerlo en cuenta en las programaciones, así como a la de reflexionar sobre las letras de las canciones de un modo crítico.

Tabla 56. Relación entre la utilización del libro de texto (v.7) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico (vv.34-40)

PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS				
Enfoque sociocrítico	Libro de texto	<i>n</i>	Rango promedio	<i>P</i> -valor
<i>Transformación social</i>	Sí	124	189.81	.494
	No	153	193.06	
	A veces	112	203.40	
<i>Contenido ético, moral y político</i>	Sí	125	186.19	.325
	No	151	188.34	
	A veces	108	205.62	

<i>Interdisciplinarietà</i>	Sí	125	180.82	.135
	No	153	200.25	
	A veces	112	205.40	
<i>Participación estudiantes</i>	Sí	126	157.30	.000
	No	153	215.75	
	A veces	112	212.55	
<i>Relaciones sociales</i>	Sí	126	178.68	.132
	No	151	197.31	
	A veces	109	205.35	
<i>Letras de las canciones</i>	Sí	126	176.73	.051
	No	154	201.71	
	A veces	110	208.30	
<i>Gusto musical</i>	Sí	126	180.48	.152
	No	152	200.07	
	A veces	112	206.20	

Fuente: elaboración propia

2.2.13. RELACIÓN ENTRE LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (v.17) Y LAS VARIABLES NACIMIENTO Y AÑOS DE DOCENCIA (vv.1 Y 3)

La tabla 57 muestra los resultados obtenidos al aplicar la prueba U de Mann-Whitney a la relación entre la preferencia de repertorio y las variables correspondientes al año de nacimiento y a los años de docencia en la especialidad. Como se puede observar, se obtiene una relación significativa con la segunda (p-valor = .033), de manera que aquellos individuos que llevan un mayor número de años ejerciendo la docencia en la especialidad prefieren utilizar las grandes obras de la historia de la música.

Tabla 57. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y las variables *nacimiento* y *años de docencia* (vv.1 y 3)

Variables	Preferencia de repertorio	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		n	Rango promedio	P-valor
Nacimiento	Grandes obras	114	159.52	.068
	Próximo	232	180.37	
Años de docencia	Grandes obras	113	193.80	.033
	Próximo	240	169.09	

Fuente: elaboración propia

2.2.14. RELACIÓN ENTRE LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (v.17) Y LOS REPERTORIOS UTILIZADOS (vv.9-15)

La relación entre la preferencia de repertorio y el porcentaje de utilización de cada tipo de repertorio se muestra en la tabla 58. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney señalan una relación estadísticamente significativa en los repertorios de música clásica y romántica, popular urbana y antigua, todas con un p-valor de .000, y el de la música escolar, con un p-valor de .013. Así, a partir de los rangos medios se puede afirmar que aquellos docentes que prefieren las grandes obras de la historia de la música utilizan más la música antigua y la clásica y romántica. Por su parte, aquellos que prefieren las piezas próximas a los estudiantes utilizan en mayor medida la música popular urbana y la escolar.

Tabla 58. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los repertorios utilizados (vv.9-15)

<i>Repertorio</i>	<i>Preferencia de repertorio</i>	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Clásica y romántica</i>	Grandes obras	115	218.54	.000
	Próximo	241	159.39	
<i>Popular urbana</i>	Grandes obras	115	137.55	.000
	Próximo	241	198.04	
<i>Folklórica y tradicional</i>	Grandes obras	115	186.73	.285
	Próximo	241	174.57	
<i>Antigua</i>	Grandes obras	115	213.14	.000
	Próximo	241	161.97	
<i>Contemporánea</i>	Grandes obras	115	173.53	.501
	Próximo	241	180.87	
<i>Escolar</i>	Grandes obras	115	159.07	.013
	Próximo	241	187.77	
<i>Otro</i>	Grandes obras	115	169.12	.065
	Próximo	241	182.98	

Fuente: elaboración propia

2.2.15. RELACIÓN ENTRE LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (v.17) Y LOS CRITERIOS DE APRECIACIÓN ESTÉTICA (w.22-25)

En la tabla 59 se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la relación entre la preferencia de repertorio y los criterios de apreciación estética, pudiendo observarse una significatividad estadística en todos ellos (p-valor=.000). Atendiendo a los rangos promedios, se puede afirmar que aquellos docentes que prefieren las grandes obras de la historia de la música valoran en mayor medida el hecho de que estas son imprescindibles porque contienen los elementos fundamentales de la música (melodía, ritmo, forma, armonía, timbre, etc.) en su mayor nivel de expresión estética y porque representan un

patrimonio artístico y cultural que el conjunto de la ciudadanía debería conocer. Por otra parte, aquellos que prefieren las piezas próximas a sus estudiantes puntúan en mayor medida que estas son igual de válidas que cualquier otra música para trabajar los elementos fundamentales y que, además, facilitan la reflexión crítica sobre cuestiones socialmente relevantes en la actualidad.

Tabla 59. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los criterios de apreciación estética (vv.22-25)

<i>Repertorio</i>	<i>Preferencia de repertorio</i>	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Grandes obras / lenguaje musical</i>	Grandes obras	116	232.52	.000
	Próximo	244	155.77	
<i>Piezas próximas / lenguaje musical</i>	Grandes obras	116	118.36	.000
	Próximo	244	210.04	
<i>Grandes obras / patrimonio</i>	Grandes obras	115	224.78	.000
	Próximo	244	158.89	
<i>Piezas próximas / reflexión crítica</i>	Grandes obras	116	144.82	.000
	Próximo	242	196.12	

Fuente: elaboración propia

2.2.16. RELACIÓN ENTRE LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (V.17) Y LOS OBJETIVOS EN EDUCACIÓN MUSICAL (VV.28-33)

La relación de estas dos variables se ha analizado mediante el uso de la prueba U de Mann-Whitney, cuyos resultados se muestran en la tabla 60. En este sentido, se ha obtenido una relación estadísticamente significativa en los objetivos de escucha activa, improvisación y composición, historia de la música y reflexión crítica. Si se comparan los rangos promedios, se observa que aquellos docentes que prefieren las grandes obras otorgan una mayor importancia a la escucha activa y a la historia de la música, mientras que los que prefieren las piezas próximas a sus estudiantes valoran en mayor medida las improvisación y composición, así como la reflexión crítica. Estos resultados son coherentes con las puntuaciones medias otorgadas por cada subgrupo, tal y como se refleja en las figuras 150 y 151.

Tabla 60. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y los objetivos en educación musical (vv.28-33)

<i>Objetivos</i>	<i>Preferencia de repertorio</i>	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Notación e interpretación</i>	Grandes obras	110	167.62	.444
	Próximo	236	176.24	
<i>Escucha activa</i>	Grandes obras	110	158.45	.039
	Próximo	236	180.52	

<i>Improvisación y composición</i>	Grandes obras	110	193.90	.007
	Próximo	236	163.99	
<i>Historia de la música</i>	Grandes obras	110	127.82	.000
	Próximo	236	194.79	
<i>Reflexión crítica</i>	Grandes obras	110	200.50	.000
	Próximo	236	160.92	
<i>Músico profesional</i>	Grandes obras	110	180.70	.111
	Próximo	236	170.14	

Fuente: elaboración propia

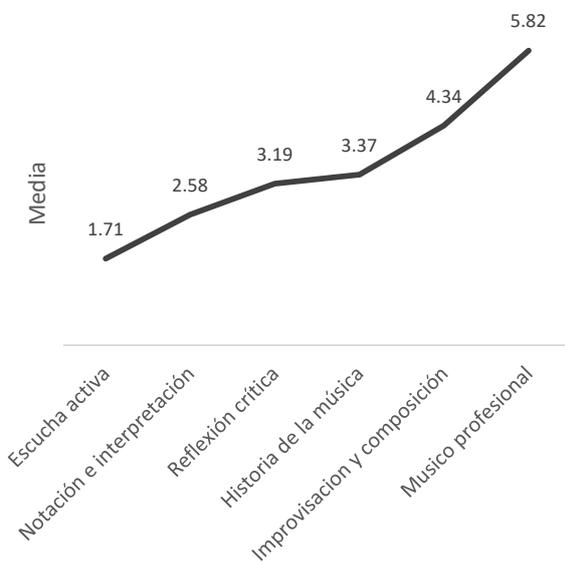


Figura 150. Objetivos de la educación musical en docentes que prefieren las grandes obras

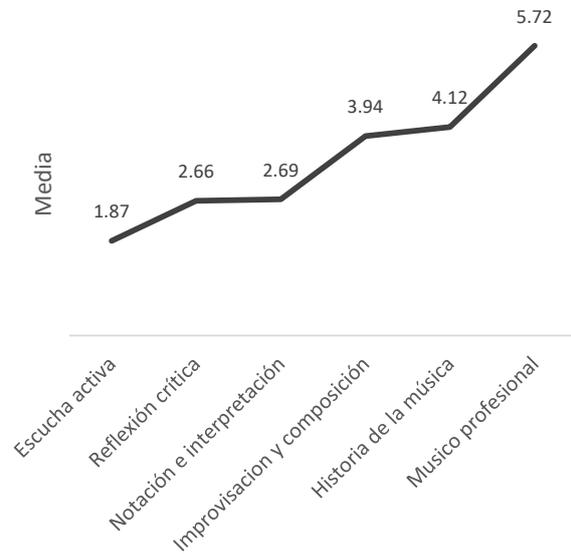


Figura 151. Objetivos de la educación musical en docentes que prefieren las piezas próximas

2.2.17. RELACIÓN ENTRE LA PREFERENCIA DE REPERTORIO (v.17) Y LA VALORACIÓN DE LOS PRINCIPIOS Y APLICACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCÓRICO (v.34-40)

En la tabla 61 se muestra la relación entre la preferencia de repertorio y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney señalan una relación significativa en la valoración de las preferencias de los estudiantes. Así, aquellos individuos que prefieren las piezas próximas a los estudiantes valoran en mayor medida la idea de preguntarles qué quieren aprender y tenerlo en cuenta en las programaciones.

Tabla 61. Relación entre la preferencia de repertorio (v.17) y la valoración de los principios y aplicaciones del enfoque sociocrítico (vv.34-40)

<i>Objetivos</i>	<i>Preferencia de repertorio</i>	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Transformación social</i>	Grandes obras	114	179.64	.983
	Próximo	244	179.43	
<i>Contenido ético, moral y político</i>	Grandes obras	113	182.84	.448
	Próximo	240	174.25	
<i>Interdisciplinariedad</i>	Grandes obras	115	169.22	.134
	Próximo	244	185.08	
<i>Participación estudiantes</i>	Grandes obras	115	140.97	.000
	Próximo	244	198.40	
<i>Relaciones sociales</i>	Grandes obras	115	166.22	.114
	Próximo	240	183.65	
<i>Letras canciones</i>	Grandes obras	116	169.38	.160
	Próximo	243	185.07	
<i>Gusto musical</i>	Grandes obras	116	174.72	.531
	Próximo	242	181.79	

Fuente: elaboración propia

2.2.18. RELACIÓN ENTRE LA PERTENENCIA A UNA AGRUPACIÓN (v.5) Y LAS VARIABLES RELATIVAS AL AÑO DE NACIMIENTO Y LOS AÑOS DE DOCENCIA EN LA ESPECIALIDAD (vv.1 Y 3)

Según los resultados de la prueba U de Mann-Whitney mostrados en la tabla 62, existe una relación estadísticamente significativa entre la pertenencia a una agrupación musical y las variables relativas al año de nacimiento y los años de docencia en la especialidad. Así, se puede afirmar que los individuos que pertenecen a una agrupación son más jóvenes y llevan menos años ejerciendo la docencia en la especialidad.

Tabla 62. Relación entre la pertenencia a una agrupación (v.5) y las variables relativas al año de nacimiento y los años de docencia en la especialidad (vv.1 y 3)

<i>Variables</i>	<i>Pertenencia a una agrupación</i>	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY		
		<i>n</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>P-valor</i>
<i>Año de nacimiento</i>	Sí	262	204.91	.000
	No	115	152.76	
<i>Años de docencia</i>	Sí	267	183.78	.014
	No	118	213.86	

Fuente: elaboración propia

2.2.19. RELACIÓN ENTRE LA UTILIZACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCÍTICO Y EL RESTO DE VARIABLES

En la tabla 63 se muestran las relaciones estadísticamente significativas entre las distintas categorías que toma la variable *utilización enfoque sociocrítico* y el resto de variables. A la luz de los resultados se pueden realizar las siguientes afirmaciones. Por un lado, aquellos docentes que promueven la participación de los estudiantes en la construcción del currículum suelen ser más jóvenes y usan en mayor medida la música popular urbana en sus clases que los que no lo hacen. En segundo lugar, aquellos que utilizan el análisis de las letras de las canciones tienden a valorar menos que las grandes obras de la historia de la música contienen los elementos fundamentales de la música en su mayor nivel de expresión estética, y a valorar más que las piezas próximas a los estudiantes facilitan la reflexión crítica sobre cuestiones socialmente relevantes de la actualidad; que es necesario introducir contenidos éticos, morales y políticos en el aula; y que es fundamental aprender a reflexionar sobre el papel que juega la música a la hora de reproducir las relaciones sociales y sobre las letras de las canciones de un modo crítico. En tercer lugar, los docentes que reflexionan en sus clases sobre las relaciones sociales otorgan una mayor importancia a este tipo de actividades como objetivo educativo. En cuarto lugar, los docentes que realizan debates en sus aulas valoran más la idea según la cual las piezas próximas a los estudiantes son igual de válidas que cualquier otra para trabajar los elementos fundamentales de la música.

Tabla 63. Relación entre la utilización del enfoque sociocrítico y el resto de variables

Categoría	Variable	PRUEBA U DE MANN-WHITNEY			
			n	Rango promedio	P-valor
Participación de los estudiantes	Nacimiento	Sí	33	231.56	.028
		No	349	187.71	
	Repertorio popular urbana	Sí	33	238.62	.023
		No	359	192.59	
Análisis de las letras	Grandes obras / lenguaje musical	Sí	33	158.35	.031
		No	363	202.15	
	Piezas próximas / reflexión crítica	Sí	33	242.65	.013
		No	361	193.37	
	Contenido ético, moral y político	Sí	32	243.30	.008
		No	356	190.11	
Reproducción social	Sí	32	242.94	.009	
	No	358	191.21		
Letras de las canciones	Sí	33	255.39	.001	
	No	361	192.21		
Reflexión música-sociedad	Reflexión crítica	Sí	17	214.50	.019
		No	361	192.30	
Debates	Piezas próximas / lenguaje musical	Sí	15	233.03	.003
		No	379	196.09	

Fuente: elaboración propia

2.2.20. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES CUANTITATIVAS

La tabla 64 muestra la relación entre las variables cuantitativas que han obtenido un nivel de correlación medio o superior en el estadístico ρ de Spearman. Por un lado, se puede observar una correlación positiva media entre la mayoría de las variables. En primer lugar, entre la valoración de las grandes obras como máximo nivel de expresión estética del lenguaje musical y como representantes del patrimonio cultural ($\rho=.615$). En segundo lugar, entre la valoración de las piezas próximas a los estudiantes como contenedoras del lenguaje musical al mismo nivel que cualquier otra música y como facilitadoras de la reflexión crítica ($\rho=.502$). Finalmente, entre la valoración de la reflexión sobre el papel que juega la música a la hora de reproducir las relaciones sociales y la valoración de la educación como herramienta de transformación social ($\rho=.415$), de la necesidad de introducir contenidos éticos, morales y políticos en el aula ($\rho=.414$), del trabajo interdisciplinar con otras asignaturas ($\rho=.418$), de la reflexión sobre la letra de las canciones ($\rho=.600$), y de la reflexión sobre la influencia de la industria cultural en la conformación del gusto musical ($\rho=.560$). Por otro lado, se observa una correlación positiva alta entre la valoración de la necesidad de reflexionar tanto sobre las letras de las canciones como sobre la influencia de la industria cultural en la conformación del gusto musical ($\rho=.724$).

Tabla 64. Relación entre las variables cuantitativas

<i>Variable x</i>	<i>Variable y</i>	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN		
		<i>n</i>	ρ	<i>P-valor</i>
<i>Grandes obras / lenguaje musical</i>	<i>Grandes obras / patrimonio</i>	395	.615	.000
<i>Piezas próximas / lenguaje musical</i>	<i>Piezas próximas / reflexión crítica</i>	394	.502	.000
	<i>Transformación social</i>	387	.415	.000
	<i>Contenido ético, moral y político</i>	386	.414	.000
<i>Relaciones sociales</i>	<i>Interdisciplinariedad</i>	388	.418	.000
	<i>Letras de las canciones</i>	390	.600	.000
	<i>Gusto musical</i>	388	.560	.000
<i>Letras de las canciones</i>	<i>Gusto musical</i>	392	.724	.000

Fuente: elaboración propia

3. DISCUSIÓN

En este capítulo se han estudiado las creencias y prácticas de los maestros de música de 5º y 6º curso de los centros públicos de educación primaria de la provincia de Valencia, en relación con el repertorio musical y el enfoque sociocrítico. Para ello, se ha utilizado un cuestionario en el

que se les ha preguntado sobre los estilos y períodos musicales que utilizan en sus clases, algunas de sus ideas relativas a la música y la educación musical, y un conjunto de datos demográficos. En primer lugar, la población estudiada se caracteriza por tener una media de 41.32 años de edad y una experiencia media de docencia en la especialidad de 14.3 años. Por tanto, se trata de una población con un alto nivel de madurez tanto en lo personal como en lo profesional, lo que implica que disponen de un criterio fundamentado y contrastado por la práctica educativa. Con respecto a esto, se han encontrado algunas relaciones entre la edad y las prácticas docentes. En este sentido, se ha visto que aquellos que utilizan libro de texto tienen más años y experiencia en la especialidad, mientras que los que manifiestan una preferencia por las grandes obras de la historia de la música son de mayor edad.

En cuanto a su preparación académica, un 96.75% ha realizado estudios oficiales de música y un 82.93% posee una titulación igual o superior al Grado Medio en Música. En consecuencia, el nivel formativo general es medio-alto, si bien es cierto que el enfoque pedagógico de los conservatorios en los que han estudiado, de tipo formalista y con orientación profesional, limita la experiencia musical a un repertorio concreto, generalmente de tradición académica occidental y centrado en el instrumento de la especialidad (Kingsbury, 1988; Nettle, 1995a; Vasconcelos, 2002; A. Vicente, 2007; A. Vicente y Aróstegui, 2003). No obstante, pesar de la formación académica, los maestros de música suelen mostrarse abiertos a diferentes estilos de música (D. Joseph, 2002).

Por otra parte, un 68.96% pertenece a algún tipo de agrupación musical, de los cuales un 40.85% corresponde a bandas de música. Además, se ha hallado que aquellos que lo hacen son más jóvenes y llevan menos años de docencia en la especialidad. Esto indica que una mayoría compagina, aunque sea de modo *amateur*, la docencia con el ejercicio musical. Esta situación es beneficiosa para la educación musical, ya que aporta a la enseñanza una importante conexión con la práctica interpretativa y los docentes son mejor valorados dentro de la comunidad educativa (Atkinson, 2018; Vitale, 2015).

Otra de las características llamativas es que la cantidad de mujeres (63.38%) sea considerablemente superior que la de hombres (36.62%), lo que refleja una importante feminización de la profesión. Este dato coincide con diversos estudios realizados sobre la presencia de la mujer en la función docente en general (San-Román, 2010; C. Sánchez, 2011), así como con aquellos que abordan la situación de los hombres dentro de la profesión en tanto que colectivo minoritario (Lesser, 2017; Robison, 2017).

Respecto a la utilización del libro de texto, solo un 39.24% afirma no utilizarlo, mientras que un 31.90% sí lo hace, y un 28.86% lo hace a veces, siendo Bromera y Santillana las editoriales más empleadas. Estos datos son inferiores a los resultados obtenidos en un estudio sobre una población equivalente en la Región de Murcia (G. Vicente, 2010b), que afirma que un 75% de los centros educativos utiliza libro de texto en el aula de música, así como a otro trabajo realizado en la Comunidad de Madrid, donde la cifra asciende al 80% (Oriol, 2002). Además, se ha encontrado que aquellos individuos que emplean el libro de texto son los que menos utilizan la música popular urbana. Esto es consistente con Ibarretxe y Vergara (2005), quienes realizaron un análisis de la diversidad cultural representada en los libros de texto en el territorio navarro,

concluyendo que la música tradicional y la música académica occidental ocupan un lugar de privilegio, en detrimento de otras manifestaciones. Además, es coherente con lo obtenido en el capítulo V, en el que se vio que la música popular urbana tiene una baja representatividad en los libros de texto más utilizados en la actualidad.

Sin embargo, en el presente estudio, solo un 13.49% de maestros afirmó utilizar los libros de texto para seleccionar el repertorio, mientras que un 31.55% dijo no hacerlo nunca y un 54.96% solo a veces. No obstante, la utilización se distribuye de forma diferente en función del tipo de contenido, siendo las actividades de audición en las que más se emplea, seguidas de las de interpretación y movimiento. Finalmente, se halló que la utilización del libro de texto está relacionada con una preferencia por las grandes obras de la historia de la música, una mayor valoración de la idea según la cual estas son imprescindibles por contener los elementos fundamentales de la música en su mayor nivel de expresión, y un mayor interés por la historia de la música y la notación e interpretación como objetivos educativos. Al contrario, la no utilización del manual escolar se encuentra relacionada con la preferencia por las piezas próximas a los estudiantes, la improvisación y la composición, la incorporación de las preferencias de los estudiantes en las programaciones de aula y el análisis crítico de las letras de las canciones.

En cuanto al repertorio empleado por los docentes encuestados, los resultados del cuestionario señalan que la música escolar es la más utilizada (25.01%), seguida de la clásica y romántica (21.12%), la folklórica y tradicional (19.73%), la popular urbana (16.56%), la antigua (10.27%) y la contemporánea (5.08%). Por tanto, se puede afirmar que un 36.47% del repertorio pertenece a la música académica occidental de tradición europea, lo que coincide con la preferencia de utilización de repertorio declarado por los maestros. En este sentido, un 32.13% declara que prefiere utilizar las grandes obras de la historia de la música frente a un 67.87% que prefiere las piezas próximas a los estudiantes. Esto es coherente con el hecho de que la mayoría considera la motivación de estos últimos como el criterio más importante a la hora de seleccionar el repertorio.

Por otra parte, se ha estudiado la relación entre las creencias de los maestros sobre la música y la utilización que hacen de los diferentes estilos y períodos. Por un lado, se ha visto que el 57.97% tiene un concepto culturalista de la música, entendiendo a esta como un fenómeno asociado a los valores y formas de vida de los distintos grupos humanos en los que se crea, interpreta o recibe, en la línea de las teorías etnomusicológicas (Blacking, 2006; Martí, 2000; Merriam, 1960, 1977). Por el otro, un 16.46% afirma tener un concepto formalista, que incluye ideas como la música autónoma y absoluta, la obra de arte musical, el genio compositor y en la universalidad del repertorio canónico (Chua, 1999; Dahlhaus, 2006; Downs, 1992; Gloag, 2015; Goehr, 1994; Knittel, 2001; Paddison, 2001; Samson, 2001a, 2001b; Taruskin, 2005; Wolff, 1996). Al analizarse la relación entre variables, se ha comprobado que los primeros prefieren utilizar piezas próximas a los estudiantes y sus contextos, y en sus clases tiene una mayor presencia la música popular urbana. Por su parte, aquellos con un concepto formalista prefieren utilizar las grandes obras de la historia de la música y en sus aulas tiene mayor presencia la música clásica y romántica. Esta división entre formalismo y culturalismo guarda relación con la oposición estética formalista/referencialista encontrada por (Sætre, 2011) en las concepciones de los docentes.

Siguiendo con el concepto de música, se ha comprobado que, al cruzarlo con los criterios de

apreciación estética, los docentes con un concepto culturalista tienden a pensar que las piezas próximas a los estudiantes son igual de válidas que cualquier otra música para trabajar los elementos fundamentales de la música y, además, facilitan la reflexión crítica sobre cuestiones socialmente relevantes en la actualidad. Por el otro, aquellos con un concepto formalista tienden a pensar que las grandes obras de la historia de la música son imprescindibles porque contienen los elementos musicales en su mayor nivel de expresión estética y representan un patrimonio que la ciudadanía debería conocer.

Además, los primeros dan un mayor valor a que los estudiantes aprendan a reflexionar críticamente sobre la música en relación con su contexto cultural, utilizan menos el libro de texto y valoran más la necesidad de preguntar a los estudiantes qué quieren aprender y tenerlo en cuenta en las programaciones, así como de reflexionar sobre el papel que juega la música a la hora de reproducir las relaciones sociales. Mientras tanto, los que presentan un concepto formalista dan un mayor valor a la notación e interpretación, la improvisación y la composición, y la historia de la música, utilizan en mayor medida el libro de texto y otorgan una menor puntuación a las preferencias de los estudiantes y a la reflexión sobre la reproducción social.

Por otra parte, si situamos en el centro del análisis la preferencia de repertorio manifestada por los docentes, los resultados son consistentes con lo expuesto anteriormente. Así, se ha observado que la preferencia por las grandes obras de la historia de la música está relacionada con una mayor valoración hacia estas por representar tanto los elementos de la música en su mayor nivel de expresión estética como el patrimonio artístico y cultural. Del mismo modo, dicha preferencia está asociada con un mayor uso de la música clásica y romántica, y una mayor preferencia por la notación e interpretación, y por la historia de la música. De forma complementaria, aquellos con una preferencia por las piezas próximas a sus estudiantes valoran este repertorio por ser igual de válido para trabajar los elementos fundamentales de la música y permitir la reflexión crítica. Además, utilizan en mayor medida la música popular urbana y la escolar, y puntúan mejor a la propia reflexión crítica y la improvisación y composición como objetivos de la educación musical en primaria. Esto último es consistente con lo concluido por diversos estudios que relacionan un enfoque crítico de la educación musical con una mayor utilización de la música popular urbana y un menor interés en el repertorio occidental basado en la notación tradicional (Hess, 2015b; Ho, 2006a; Irby y Hall, 2011).

Por tanto, las asociaciones establecidas entre variables permiten esbozar la existencia de dos perfiles docentes, tal y como señala la tabla 65, en función del concepto de música, la preferencia y utilización del repertorio, la prioridad de objetivos educativos, algunos criterios de apreciación estética, y la valoración de algunos principios y concreciones del enfoque sociocrítico. Evidentemente, no se trata de perfiles rígidos sino de conjuntos de características que muestran una tendencia a presentarse agrupadas. Estas asociaciones entre creencias y prácticas no establecen relaciones causales, sino simplemente coexistencias dentro de cada individuo. Por tanto, sería interesante implementar estudios cuasiexperimentales para comprobar si determinadas intervenciones formativas dirigidas a modificar las concepciones de los docentes pueden incidir a medio y largo plazo en las prácticas educativas de los mismos. En este sentido, se propone incidir en el concepto de música mediante la reflexión sobre las aportaciones de la nueva musicología (Adorno, 2009; Clarke, 2003; Dahlhaus, 2006, 2009; Frith, 1996; Goehr, 1994; Talbot, 2002;

Wolff, 1996) y el giro etnomusicológico (Blacking, 2006; Martí, 2000; Merriam, 1960; Nettl, 1995a; Rice, 2013), que subjetivizan la música y la sitúan en una red de significados, valores y funciones.

Tabla 65. Perfiles docentes

PARÁMETRO	PERFIL A	PERFIL B
<i>Concepto de música</i>	Formalista	Culturalista
<i>Preferencia del repertorio</i>	Grandes obras de la historia	Piezas próximas a los estudiantes
<i>Criterios de apreciación estética</i>	Las grandes obras de la historia de la música contienen los elementos del lenguaje musical en su máximo nivel de expresión estética y constituyen el patrimonio artístico y cultural.	Las piezas próximas a los estudiantes son igual de válidas para trabajar los elementos del lenguaje musical y facilitan una reflexión crítica sobre las relaciones entre música y sociedad.
<i>Objetivos</i>	Notación, interpretación e historia	Reflexión crítica
<i>Repertorio</i>	Música clásica y romántica	Música popular urbana
<i>Enfoque sociocrítico</i>	Menos favorable	Más favorable

Fuente: elaboración propia

En cuanto al enfoque sociocrítico, este ha obtenido una valoración global de 6.54 sobre 7. No obstante, entre los ítems valorados, la participación de los estudiantes en la construcción del currículum y la utilización de un contenido ético, moral y, por tanto, político, son los que menor puntuación han obtenido. Con respecto a la primera, el resultado podría indicar la existencia de una cierta desconfianza en el criterio de los alumnos a la hora de saber lo que necesitan y un rechazo hacia sus preferencias musicales (Reimer, 2004), aunque también podría significar un desconocimiento por parte de los maestros sobre los temas de interés de sus estudiantes y una falta de formación para incorporar en el aula estilos propios de la música popular urbana (Binas, 2017; Emmons, 2004; Gurgel, 2019; Humphreys, 2004; Kastner, 2018; Springer, 2016; West y Clauhs, 2015; D. A. Williams y Randles, 2017), lo que podría provocar inseguridad en aquellos a la hora de abordarlos en clase. Como señala Green (2002), los profesores están mucho mejor preparados en la música clásica y adoptan los sistemas pedagógicos clásicos derivados del siglo XX que no contemplan las prácticas de aprendizaje informal por las que se transmiten la mayoría de las músicas que escuchan los estudiantes. En este sentido, se plantea la necesidad de una formación permanente del profesorado que ayude a superar el miedo a la innovación y que aproveche las potencialidades de los fenómenos emergentes (Imbernón, 2010a). De forma más específica, sería interesante implementar programas de formación inicial que incluyan las estrategias de dicho aprendizaje informal (S. L. Chua y Ho, 2017; S. G. Davis, 2013; Green, 2004, 2006; Snell, 2009b; R. Wright, 2008).

En relación con el segundo de los puntos menos valorados del enfoque sociocrítico, a pesar de que desde una perspectiva teórica esté asociada la concepción de la educación como herramien-

ta de transformación social y la necesidad de introducir en el currículum contenidos éticos, morales y políticos (P. Freire, 2012; P. Schmidt, 2015), los maestros no siempre relacionan con igual intensidad ambas ideas. Entre las explicaciones, podría ser que la transformación social se entienda como parte de un proceso ilustrado de racionalización instrumental (Bowman, 2009; Horkheimer y Adorno, 2003) en el que se aprenden unos contenidos que fomentan la idea del ser humano librepensador y autónomo. Del mismo modo, es posible que la palabra político haya creado una sensación de rechazo, ya que habitualmente se suele entender la política como aquello exclusivo de los partidos y gobiernos, y no tanto como una de las dimensiones intrínsecas de la educación en tanto que herramienta de construcción colectiva de una ciudadanía democrática y de un espacio público (Apple, 1986; Giroux, 1985; J. Martínez, 2003, 2015; McLaren, 1994a, 1994b, 2015a, 2015b).

En cualquier caso, los maestros encuestados muestran un elevado grado de acuerdo con los principios y características del enfoque sociocrítico. Entre los principios, destaca la valoración positiva que se hace sobre la interdisciplinariedad, la cual trata de superar la concepción de las asignaturas como departamentos estancos y construir un conocimiento globalizado que se aproxime a la forma en la que este se presenta fuera de la escuela. Esta valoración positiva de un enfoque holístico coincide con diversos estudios sobre las creencias de los maestros de música, quienes valoran tanto la integración de su asignatura dentro del área de educación artística (B. N. May y Robinson, 2016), como su posible relación con otras disciplinas como la lectoescritura y las matemáticas (Barrett, 2007; Gerber y Gerrity, 2007; Trinick et al., 2016) o la religión (Berglund, 2008).

Sin embargo, a pesar de la valoración positiva del enfoque sociocrítico, el 64.42% de los encuestados no lo utiliza y quien sí lo incorpora en su práctica docente lo hace de forma puntual mediante actividades como el análisis de letras (11.21%), la participación de los estudiantes en el currículum (10.30%), la realización de reflexiones sobre la relación entre música y sociedad (6.06%), y la utilización de debates (4.55%) y tertulias musicales (3.64%). La correspondencia entre la poca utilización del enfoque sociocrítico y la falta de confianza en las preferencias de los estudiantes mencionada anteriormente es consistente con Shouldice (2018), quien encontró que los enfoques utilizados están relacionados con las percepciones que se tienen sobre el alumnado. Por otra parte, la poca presencia del enfoque sociocrítico coincide con una serie de estudios que encontraron una preferencia por enfoques de tipo práctico y activos (Riley, 2013; Svec, 2017).

Entre las dificultades que señalan los docentes a la hora de implementar un enfoque de tipo sociocrítico, el 45.6% apunta la falta de tiempo. En este sentido, diversas investigaciones coinciden en afirmar que los maestros de música perciben que su asignatura tiene poca asignación horaria (S. J. Byo, 1999; Ciorba y Seibert, 2012; Gerber y Gerrity, 2007; N. J. López, 2017; B. N. May y Robinson, 2016; Ocaña, 2006; Webb, 2016). Frente a esto, se propone un trabajo interdisciplinar entre las distintas áreas de conocimiento, de forma que la complejidad de la propuesta no recaiga solamente sobre el maestro de música, sino que se reparta entre otros docentes. Por ejemplo, si se está trabajando la violencia de género a través de un *rap*, el tutor correspondiente podría abordar la problemática en el área de ciencias sociales y realizar un análisis textual en la de lengua. De esta forma, el maestro de música podría dedicar más tiempo a lo específicamente sonoro.

La segunda de las dificultades señaladas apunta a la inmadurez de los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad. Aunque no existen estudios específicos sobre esta cuestión, los estudiantes de 5° y 6° de educación primaria pertenecen evolutivamente a la primera fase de la adolescencia, etapa en la que comienzan a aumentar su habilidad para pensar de forma abstracta, hipotética, multidimensional y reflexiva sobre un número creciente de temáticas, así como para realizar generalizaciones (Keating, 1990; Lehalle, 2006a; Wigfield et al., 1996, 2006) y desarrollar un razonamiento crítico y moral (Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011).

En la didáctica de las ciencias sociales se dispone de una tradición investigadora sobre la capacidad de los estudiantes de educación primaria para desarrollar un pensamiento histórico, cuyas conclusiones podrían aplicarse a este caso. En este sentido, existe una postura fundamentada en los hallazgos psicoevolutivos de Piaget que sostiene que los niños durante la etapa de 6 a 12 años no tienen capacidad para pensar históricamente (Éthier et al., 2010). Sin embargo, esta ha sido criticada argumentando que no se pueden aplicar las fases propias de las ciencias naturales o las ciencias exactas a las ciencias sociales, ya que dejan fuera algunos aspectos como las dimensiones afectivas y morales. Más recientemente, parece existir un consenso en torno a la necesidad de una correcta transposición de los saberes históricos para que estos puedan ser aprendidos en etapas tempranas (H. Cooper, 2013; Torruella y Hernández, 2011).

En esta línea, la didáctica no debe confundir sus objetivos procesuales con los puntos de partida de sus estudiantes, sino que debe anticipar los estadios posteriores para asentar unas bases sólidas sobre las que construir en futuras etapas un pensamiento más complejo. Aquí, la narración constituye una estrategia fundamental, ya que ayuda a desarrollar la capacidad de argumentación, la construcción de un discurso lógico y el análisis crítico del hecho social (Ortuño et al., 2016). Ante esta situación, la formación permanente vuelve a constituir una de las medidas necesarias para dotar a los maestros de los recursos necesarios de forma que puedan enseñar a reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad a niños de entre 10 y 12 años de edad.

Una tercera dificultad manifestada es la influencia negativa de la industria musical en los alumnos, señalada por un 10.69% de los encuestados, quienes sostienen que sus estudiantes están muy marcados por la música comercial de moda, sin pensar críticamente en ella. Este argumento contrasta con las ideas desarrolladas por la educación musical crítica, que plantea una utilización propiamente crítica de la música popular urbana en el aula precisamente por tratarse de la música de nuestra contemporaneidad (R. Johnson, 2009). Esto se traduce en conseguir que los estudiantes analicen situaciones opresivas de su cotidianeidad y desarrollen estrategias para actuar en ellas y ser capaces de transformarlas (Bell, 2007). Además, en la línea de la educación musical para la justicia social, implica utilizar un enfoque participativo y democrático en el que la voz de los estudiantes y sus elecciones sean tenidas en cuentas dentro del currículum (C. Roberts y Campbell, 2015).

En una dirección similar, Herbert (2009) sostiene que la educación musical será más relevante en la medida en que se utilicen estilos de música vivos, se creen puentes entre las prácticas escolares y las identidades y preferencias musicales de los alumnos, y se reconceptualice la música como práctica enraizada en su contexto sociocultural concreto. Para ello, es necesario que se acorte la brecha existente entre las prácticas institucionales y la vida musical diaria de los estu-

diantes (Cavicchi, 2009), y se cree un diálogo entre las músicas del maestro y las de los estudiantes (Abrahams, 2005; Gowan, 2016; Lind y McKoy, 2016).

Otra de las dificultades señaladas es la poca importancia que se le da a la asignatura de música, lo que dificulta iniciar procesos transformadores de la misma. Este resultado coincide con la opinión de muchos maestros, que señalan el poco apoyo social que recibe su materia (N. J. López, 2017; R. D. Shaw, 2018; Webb, 2016), que suele traducirse en falta de recursos adecuados (Otacioglu, 2008; Sun y Leung, 2014), como la antigüedad de los instrumentos y la ausencia de equipos adaptados a las nuevas necesidades (N. J. López, 2017).

Finalmente, un 7.23% señala un posible conflicto ideológico con las familias, las cuales podrían argumentar la existencia de un adoctrinamiento a los estudiantes en lugar de educar desde la objetividad. Frente a esto se pueden contraargumentar dos ideas principales. Por un lado, desde el punto de vista filosófico, Kant (1990), en la distinción que realizó a finales del siglo XVIII entre noúmeno y fenómeno, asentó la incapacidad del ser humano para percibir la realidad de forma transparente, sosteniendo que esta se encuentra siempre mediatizada por los apriorismos del sujeto cognoscente. Esta idea desarrolló la posterior fenomenología, corriente en la que Husserl (1986) conceptualizó la intersubjetividad como la forma de objetividad a la que puede aspirar el ser humano en tanto que ser social capaz de compartir significados. Además, supuso la base para la epistemología constructivista, tan ampliamente aceptada en educación.

Por el otro, desde el punto de vista pedagógico, el currículum no constituye un artefacto neutro (Gimeno, 2010), sino una construcción social que produce y reproduce los valores dominantes de cada momento histórico (Moreno, 2000; M. Á. Santos, 1997; J. Torres, 1998, 2011, 2014). Además, la voluntad unificadora de las prescripciones legislativas en materia de educación no evita que cada escuela sea un complejo escenario lleno de creencias, ideologías e intereses particulares (M. Á. Santos, 2000). Por tanto, la no objetividad del enfoque sociocrítico, lejos de ser un problema, se presenta como una posibilidad de concientización sobre la dimensión ideológica de la educación y la construcción de un currículum adaptado a las necesidades concretas de cada contexto. Desde este punto de vista, se trata de abordar las cuestiones ideológicas desde un debate crítico que permita a los estudiantes conformar sus propias opiniones desde el respeto y la libertad.

A modo de conclusión, la baja utilización del enfoque sociocrítico en la educación musical de los últimos cursos de primaria podría mejorar mediante procesos formativos, tanto en la etapa inicial como de forma permanente, que incidiesen en algunos cambios conceptuales de los docentes. En este sentido, se podrían abordar cuestiones como el concepto de música en el siglo XXI, las posibilidades cognitivas de abstracción y razonamiento de los estudiantes durante la preadolescencia, o la objetividad de la educación y el currículum oculto. Del mismo modo, sería interesante ofrecerles herramientas y modelos que les permitan trabajar de forma interdisciplinar con otros compañeros del centro, así como conocer en profundidad y valorar las músicas que escuchan sus estudiantes, y ser capaces de convertirlas en propuestas de didácticas que aborden los contenidos específicamente musicales, a la vez que contribuyan a formar a futuros ciudadanos conscientes y críticos con el entorno sonoro que les rodea.

VII

Incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes desde un enfoque crítico

Con la finalidad de abordar los tres últimos puntos del objetivo 4 de esta tesis (tabla 66), se han analizado algunas de las posibilidades y dificultades didácticas que se encuentran a la hora de incorporar en el aula, desde una perspectiva crítica, un repertorio vinculado a las identidades musicales de los estudiantes. En este sentido, se ha valorado su capacidad para reflexionar sobre algunas relaciones entre la música que escuchan y su contemporaneidad, su motivación y participación, y la posibilidad de consensuar por vías democráticas un conjunto de piezas musicales. Igualmente, se ha observado la posible reacción de rechazo que las familias o el profesorado pueden mostrar con respecto a este tipo de prácticas, o la capacidad de estas últimas para cumplir con los contenidos que prescribe el currículum oficial, entre otras cuestiones. Aquí se presenta el método utilizado, los resultados obtenidos y la discusión correspondiente.

Tabla 66. Objetivo 4

<p><i>Objetivo 4. Explorar cuáles son las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque educativo crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares</i></p>	<p>4.2. Evaluar las posibilidades didácticas relativas a la motivación, participación y reflexión de los estudiantes, o su capacidad de desarrollar un pensamiento crítico con contenido ético</p> <p>4.3. Evaluar las dificultades didácticas relativas a la aparición de conflictos en la selección del repertorio, la falta de madurez en los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad, o el rechazo por parte de la comunidad educativa</p> <p>4.4. Evaluar el grado de satisfacción de la maestra y el impacto de esta investigación en la transformación de sus prácticas educativas</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

1. MÉTODO

Para alcanzar los objetivos planteados, se ha utilizado el método de investigación acción (IA) por su capacidad para realizar un estudio orientado a la transformación de la práctica educativa (Noffke, 2009). Se trata de un método especialmente indicado para la implementación de enfoques críticos por tratarse de una filosofía práctica que construye de forma procesual un conocimiento éticamente fundamentado sobre la base de la discursividad racional y la participación democrática, el cual se revela *a posteriori* (Carr, 2004; Carr y Kemmis, 1988, 2009; J. Elliott, 1978). Para ello, se utilizan equipos colaborativos de trabajo en los que se integran investigadores y docentes que reflexionan sobre cuestiones prácticas significativas. En este sentido, se trata de un método abierto a una pluralidad de procedimientos de recogida y análisis de la información, ya que no se alinea con posturas cualitativas o cuantitativas, sino que estas se encuentran subordinadas a las necesidades que establezca dicho equipo. A continuación, se expone la configuración del equipo de IA, la selección de la muestra, el diseño implementado, los elementos de análisis, y las técnicas de recogida y análisis de la información utilizados en este proceso.

1.1. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA)

El equipo de IA está formado por un investigador en didáctica de la música y una maestra de educación musical primaria. La idea de la intervención educativa surgió inicialmente del primero, quien buscó a un docente que estuviera interesado en llevarlo a la práctica. Para ello, se utilizó la información recopilada a través del cuestionario sobre creencias y prácticas docentes empleado en el capítulo VI de esta tesis. Así, se buscó un perfil de maestro que estuviera de acuerdo con los principios pedagógicos del enfoque crítico aplicado en la educación musical y que tuviera interés en utilizarlo en su aula, pero que todavía no lo estuviera haciendo. Después se contactó con la persona seleccionada, quien accedió a participar en el proyecto.

1.2. MUESTRA

La muestra con la que se trabaja en este estudio son los grupos-clase del centro educativo en el que imparte música la maestra que forma parte del equipo de IA. En este sentido, se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria de 18 unidades perteneciente a la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la Comunidad Valenciana. En cuanto al contexto en el que se ubica, el Proyecto Educativo de Centro indica que se trata de un barrio de nivel socioeconómico medio o bajo, con una importante cantidad de familias cuyo origen se encuentra en otras regiones de España o en países extranjeros. De esta forma, entorno al 26% del alumnado proviene de países como China, Pakistán, Argelia, Marruecos, u otros lugares de Sudamérica y Europa del Este. Además, algunas familias recién llegadas se caracterizan por la inestabilidad y el desconocimiento de las lenguas oficiales. Por otra parte, muchos núcleos familiares han experimentado durante los últimos años situaciones complicadas debido a la precarización laboral.

En un primer momento, se consideró implementar el proyecto durante un trimestre en dos grupos de 5° curso y continuar con ellos durante un trimestre más cuando pasasen a 6° curso. Sin embargo, el segundo año no pudo realizarse con los mismos estudiantes debido a la dedicación horaria que implicaba el proyecto final de curso en el área de música. Por tanto, se decidió realizarlo de nuevo con los que acababan de incorporarse al tercer ciclo de la etapa. Así, la muestra quedó formada por cuatro grupos de 5° curso de educación primaria con una media de 23 alumnos cada uno. Para diferenciarlos a la hora de realizar el análisis se les ha asignado una etiqueta con un primer número que indica el ciclo de IA en el que participaron y un segundo número arbitrario para diferenciar a los dos grupos de cada año (tabla 67).

Tabla 67. Muestra

CÓDIGO	NIVEL	NÚMERO DE ESTUDIANTES	CICLO DE IA
G1.1	5° de educación primaria	21	1°
G1.2	5° de educación primaria	23	1°
G2.1	5° de educación primaria	23	2°
G2.2	5° de educación primaria	24	2°

Fuente: elaboración propia

1.3. DISEÑO

En cuanto al diseño del proceso de IA, este se ha proyectado en 2 ciclos diferenciados, cada uno de ellos formado por cuatro etapas agrupadas en dos fases alternas de teoría y práctica (figura 152). Cada ciclo comienza por una fase de planificación en la que se formula el problema que se quiere abordar y los objetivos que se pretenden conseguir, y se proyecta el modo en el que va a ser llevado a la práctica. A esta le sigue una de acción en la que se implementa lo acordado y una de observación en la que se registra la información obtenida a partir de aquella. Con frecuencia, las fases de acción y observación se producen forma simultánea o entrelazada. Finalmente, el ciclo termina con una reflexión en la que se evalúan los objetivos planteados y las observaciones realizadas, y se realiza una propuesta de mejora para ser utilizada en el siguiente ciclo.

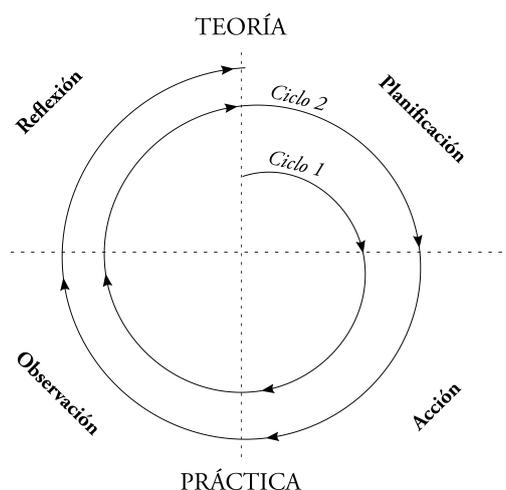


Figura 152. Diseño de investigación-acción

1.4. ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Los elementos que se estudian en este proceso de IA han sido elaborados a partir de un proceso mixto deductivo-inductivo que combina algunos de los presupuestos conceptuales presentados en el marco teórico con los hallazgos obtenidos a partir de las primeras fases de esta tesis. De esta forma, se tratan cuestiones relacionadas con los discursos legitimadores formulados en relación con la utilización de la música popular urbana en el aula escolar, las premisas de la pedagogía crítica como herramienta de concienciación y transformación, y las dificultades de aplicación de este tipo de enfoque que algunos docentes formularon en el cuestionario sobre sus creencias y prácticas educativas. A partir de esto, se han identificado 6 posibilidades y 7 dificultades didácticas (tabla 68). Además de estos elementos de análisis centrales, también se evalúa el grado de satisfacción de la maestra y la medida en la que este proyecto puede transformar sus prácticas docentes, por ser este uno de los objetivos de la IA.

Tabla 68. Elementos de análisis

ELEMENTOS DE ANÁLISIS	
<i>Posibilidades</i>	<i>Dificultades</i>
1. Aumento de la motivación	1. Falta de madurez de los estudiantes en el desarrollo de la identidad musical y en la capacidad para reflexionar sobre problemáticas sociales
2. Aumento de la participación	2. Falta de tiempo
3. Desarrollo de un pensamiento crítico	3. Poca adecuación de los mensajes de las preferencias musicales de los estudiantes en el ámbito escolar
4. Utilización de procedimientos democráticos	4. Rechazo de la comunidad educativa
5. Reconocimiento de las identidades de los estudiantes	5. Conflictos a la hora de elegir el repertorio
6. Trabajo interdisciplinar	6. Formación docente insuficiente
	7. Ausencia de materiales

Fuente: elaboración propia

1.5. TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la recogida de información se han utilizado diversos instrumentos, en función de la naturaleza de la misma. En primer lugar, se ha utilizado el cuestionario para conocer las preferencias musicales de los estudiantes, así como para evaluar algunos de los aprendizajes y el nivel de satisfacción de aquellos que participaron en el segundo ciclo. En segundo lugar, la entrevista ha servido para que el equipo de IA realizase las evaluaciones de cada uno de los dos ciclos. En este sentido, se ha utilizado una entrevista semiestructurada diseñada por el investigador, quien ha tomado parte en la valoración del proceso. En tercer lugar, para observar la actividad de los estudiantes se ha utilizado un diario de sesiones en el que se ha tomado nota de cuestiones relevantes como la motivación, la participación o el tipo de reflexiones que se realizaban en el aula. A esto hay que añadir el registro sonoro de las exposiciones y reflexiones durante el primer ciclo y la grabación audiovisual a partir de la cuarta sesión del segundo.

En cuanto a las técnicas de análisis, en lo relativo a la información obtenida a través de cuestionarios, se ha empleado un enfoque principalmente cuantitativo consistente en la descripción estadística y el análisis de contenidos mediante categorías *a posteriori* extraídas de los ítems de respuesta abierta. Por su parte, el análisis de las entrevistas y de los registros sonoros y audiovisuales ha sido fundamentalmente cualitativo, aunque en estos últimos se ha procesado cuantitativamente el estudio de la participación. En este sentido, se remite en cada momento a los anexos correspondientes situados al final de la tesis para acceder a las transcripciones completas de las exposiciones y reflexiones, mientras que algunos de los fragmentos más representativos se muestran a lo largo del texto a modo de ejemplificación del análisis realizado.

2. ANÁLISIS DEL PROCESO

Los resultados del proceso de IA se exponen separados por ciclos. En cada uno de ellos se articulan en torno al planteamiento del problema y diseño del plan de acción, su implementación y la evaluación llevada a cabo tras esta.

2.1. PRIMER CICLO DE IA

A continuación, se muestra el análisis del primer ciclo, cuyo rasgo característico es la formulación del problema y el diseño iniciales. Como se verá, este último se ajustó a la realidad de la práctica educativa una vez implementado.

2.1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

El equipo de IA identificó la necesidad de transitar hacia un enfoque de educación musical crítico que diera voz a los estudiantes en el proceso de construcción curricular, que reconociera e incorporase sus preferencias e identidades musicales, y que les ofreciera espacios para la inves-

tigación y reflexión sobre sus intereses, así como herramientas de análisis para comprender la relación que guardan con las problemáticas sociales de su contemporaneidad.

A partir de estas premisas, se diseñó un plan de acción que incorporaba parámetros en la práctica habitual de la maestra. Aunque posteriormente se implementó de un modo más flexible y menos lineal, inicialmente se proyectó una estructura didáctica dividida en 4 fases: elección del repertorio por parte de los estudiantes, realización de trabajos que implicasen un proceso de investigación y una exposición, utilización de la reflexión participativa sobre algunas problemáticas sociales relacionadas con la música elegida, y práctica instrumental, dentro de la que se sitúa el aprendizaje del lenguaje musical (figura 153). Es decir, el objetivo era iniciar un proceso democrático y de concientización antes de comenzar la práctica instrumental. Igualmente, se concibió una posible colaboración interdisciplinar con la maestra de inglés que ayudase a los estudiantes a analizar el significado de las letras de las canciones en dicho idioma.

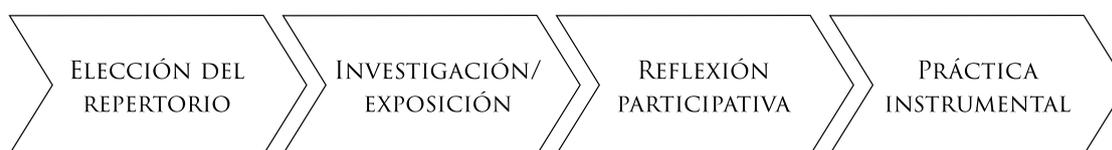


Figura 153. Plan de acción

En relación con la recogida de información, se acordó una primera aproximación poco invasiva, en la se construiría un diario de campo con las observaciones realizadas en cada sesión y se realizaría una pequeña evaluación informal al final de cada una de ellas. Igualmente, se consideró apropiado grabar en audio las reflexiones realizadas por los estudiantes, de forma que pudiesen ser transcritas y analizadas con posterioridad.

2.1.2. IMPLEMENTACIÓN

En el análisis de la implementación del plan diseñado se presenta la distribución de las sesiones y el resultado observado en aquellas que constituyen el principal objeto de este estudio. Es decir, se muestran tanto los procesos de selección del repertorio como las exposiciones y reflexiones realizadas por los estudiantes.

2.1.2.1. Distribución de las sesiones

En este primer ciclo se seleccionó un mismo repertorio para los dos grupos y se llevó a cabo una distribución de 10 sesiones idénticas en cada uno de ellos, dando lugar a un total de 20 sesiones de 45 minutos (tabla 69). En ellas, se han identificado 8 tipos de actividades:

- De presentación del proyecto: se explica a los estudiantes la investigación que va a realizarse mediante una pequeña discusión sobre la función de la universidad y la ciencia como formas de construcción de conocimiento para conocer la realidad.

- De selección del repertorio: se distribuye entre los estudiantes un sencillo cuestionario en el que se les pregunta por sus preferencias musicales. En la siguiente sesión se muestran los resultados y se eligen las canciones que se van a trabajar durante el trimestre. Los criterios de selección son el número de votos, la adecuación del mensaje y las imágenes al contexto educativo, la posibilidad de utilizar algún fragmento para la práctica instrumental, y su conexión con problemáticas sociales que puedan ser objeto de reflexión.
- De presentación de las canciones: para que todos los estudiantes conozcan las canciones que se van a trabajar se proyecta el videoclip una o dos veces.
- De análisis teórico: se reparten las partituras que se han preparado para cada canción y se analizan desde el punto de vista de la notación y la teoría musical. Esto se realiza de forma breve antes de comenzar por primera vez la práctica instrumental de cada canción.
- De práctica instrumental: las partituras se interpretan de forma grupal mediante la utilización de flautas, metalófonos, xilófonos, instrumentos de percusión indeterminada, guitarra y teclado. En algunos casos se utiliza también la voz.
- De exposición: para cada canción se propone la posibilidad de investigar sobre el artista y realizar una exposición para el resto de la clase. Para ello, a partir del segundo ciclo de IA se facilitó una guía en la que se detallaban cuestiones que podían formar parte del trabajo.
- De reflexión: en cada una de las canciones seleccionadas se realiza una reflexión participativa sobre alguna problemática social relacionada con la misma. Generalmente, se realiza a partir de las exposiciones realizadas por los estudiantes.
- De participación en el festival de final de curso: como producto final del proceso, se selecciona una de las canciones trabajadas de forma común en ambos grupos y se presenta en el festival de final de curso del centro educativo.

Tabla 69. Distribución de las sesiones

GRUPOS G1.1 Y G1.2	
Sesión	Actividad
1	Presentación del proyecto y realización de los cuestionarios de preferencias musicales
2	Resultados, selección del repertorio y presentación y práctica instrumental de <i>Havana</i>
3	Exposiciones de Camila Cabello, reflexión sobre los <i>dreamers</i> y presentación y práctica instrumental de <i>Amorfoda</i>
4	Exposición de Bad Bunny y práctica instrumental de <i>Amorfoda</i> y <i>Havana</i>
5	Práctica instrumental de <i>Amorfoda</i> y <i>Havana</i>
6	Presentación de <i>Velaske, yo soi guapa?</i> y <i>Criminal</i> , y reflexión sobre la imagen de la mujer y la industria musical
7	Práctica instrumental de <i>Criminal</i> y exposición de Ozuna en un grupo
8	Práctica instrumental de <i>Havana</i> , <i>Amorfoda</i> y <i>Criminal</i>
9	Práctica instrumental de <i>Havana</i>
10	Presentación de <i>Havana</i> en el festival de final de curso

Fuente: elaboración propia

De forma estimada, se ha calculado que un 62.50% del tiempo fue destinado a la práctica instrumental, un 22.50% a las exposiciones y reflexiones y un 15.00% a la selección del repertorio (figura 154). Es decir, se trata de un enfoque eminentemente práctico al que se le añade una dimensión crítica al permitir a los estudiantes que seleccionen el repertorio e investiguen y reflexionen sobre él. Como se puede observar en la secuencia de las sesiones, la estructura diseñada anteriormente fue flexibilizada debido al tiempo que necesitaban los estudiantes para realizar los trabajos de investigación y exposición. Esto implicó la introducción de algunas reflexiones en otros momentos del proceso, como sucede en la sesión 6, en la que se debate sobre la imagen de la mujer a partir de la visualización de los videoclips de *Velaske, yo soi guapa?* y *Criminal*, habiéndose tocado previamente *Amorfoda*.

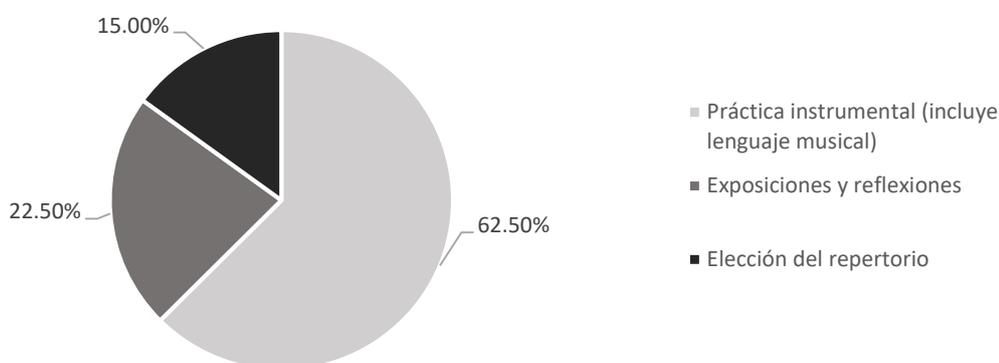


Figura 154. Distribución del tipo de actividades en el primer ciclo de IA

2.1.2.2. Selección y preparación del repertorio

A partir de los cuestionarios de preferencias musicales cumplimentados por los estudiantes durante el primer día, se mostraron los resultados en la segunda sesión y se seleccionaron las canciones que iban a trabajarse a lo largo del trimestre. El alumnado mostró preferencia por un total de 36 artistas y 47 canciones diferentes, siendo Bad Bunny y *Amorfoda* los que recibieron de forma significativa un mayor número de votos (tablas 70 y 71). El equipo de IA consideró apropiado, dadas las sesiones disponibles, la elección de tres canciones. En este sentido, utilizando criterios de posibilidad didáctica y adecuación del mensaje de las canciones, propuso *Havana*, *Amorfoda* y *Criminal*. A los estudiantes les pareció bien la propuesta, se mostraron satisfechos y motivados para comenzar a trabajar con ellas y no hubo ningún tipo de conflicto.

El equipo de IA seleccionó los fragmentos de cada una de las canciones que podrían tocarse con los instrumentos escolares y que presentasen una dificultad acorde al nivel educativo. En este sentido, se realizaron partituras con la tonalidad adaptada a la flauta y los instrumentos de láminas (anexo 2.1). Del mismo modo, se identificaron problemáticas sociales que podrían extraerse de cada una de las canciones seleccionadas y que diesen pie para iniciar una reflexión en

torno a las mismas y su relación con la música. Así, se pensó que *Havana* sería apropiada para tratar la cuestión migratoria, dado que la autora la dedica a los *dreamers* (colectivo de jóvenes indocumentados que reivindican una reforma migratoria en Estados Unidos); y que *Amorfoda* y *Criminal* servirían para reflexionar sobre la figura de la mujer en los videoclips, la música *trap* y el reguetón. Igualmente, se consideró la búsqueda de algún *trap* alternativo que sirviera como contraejemplo de los habituales mensajes violentos y relacionados con el narcotráfico y el sexo. Como se verá más adelante, la canción seleccionada fue *Velaske, yo soi guapa?* de Playground Fire, por tratar de forma crítica la belleza asociada a la mujer.

Tabla 70. Artistas preferidos

G1.1 Y G1.2. ARTISTAS PREFERIDOS	
Frecuencia	Artista
20	Bad Bunny
8	Ozuna
5	Arcangel
4	Bruno Mars
3	Daddy Yankee, Sweet California
2	Alejandro Sanz, Becky G, Camila Cabello, J Balvin, Nicky Jam, Shakira
1	AC/DC, Álvaro Soler, Bebe Rexa, Chambao, Edd Sheraan, Fifth Harmony, Freddie Toys, Guns and Roses, Justin Timberlake, Krono Zomber, Lil Pump, Luis Fonsi, Malú, Maluma, Manuel Carrasco, Morat, Nacho, One Direction, Rihanna, Rozalén, Shawn Mendes, Sebastián Yatra, Sía, Yandel

Fuente: elaboración propia

Tabla 71. Canciones preferidas

G1.1 Y G1.2. CANCIONES PREFERIDAS	
Frecuencia	Canción
10	<i>Amorfoda</i>
6	<i>Chambea</i>
4	<i>Criminal, Dura, Havana</i>
3	<i>Bajo el mismo sol, Diabla, Diles</i>
2	<i>Báilame, Tú no metes cabra</i>
1	<i>24K, Andas en mi cabeza, Animal, Animals, Black is back, Blanco y Negro, Chandelier, Cien gaviotas, Despacito, Downtown, El corazón, Five nights at Freddie's, Good live, Hide and Seek, I can't stop this feeling, I way I are, La del mono de "Canta", Mans Not Hot, Mi gente, New Rules, No dudaría, Pato-gallina, Perfect, Perro fiel, Price tag, Qué suerte, Sensualidad, Si te acuerdas, Siente la paz, Síguelo Bailando, The Lazy song, Thunderstruck, Tú canción, Tú no vive así, Tú me partiste el corazón, Vivir, We will rock you</i>

Fuente: elaboración propia

2.1.2.3. Exposiciones y reflexiones

Aquí se presentan los resultados observados en las exposiciones y reflexiones realizadas en torno a las canciones *Havana*, *Amorfoda*, *Velaske, yo soi guapa?* y *Criminal*. No se muestran las exposiciones de Bad Bunny ni Ozuna, porque no dieron lugar a una reflexión posterior.

A. *Havana*, la migración y la industria musical

La canción *Havana* fue utilizada para presentar cuatro exposiciones (dos en cada grupo), realizar una reflexión en torno a la migración y la industria musical, e introducir vocabulario asociado a esta última (anexos 4.1.1 y 4.1.4). Las exposiciones fueron realizadas en formato póster, en el que los estudiantes incluyeron información biográfica de Camila Cabello que habían recopilado de internet. En ambos grupos se habló de los *dreamers*, colectivo de migrantes a los que la artista dedica la canción, realizando una pequeña reflexión sobre las vivencias de este colectivo en Estados Unidos (tabla 72). Además, en el grupo G1.2 se relacionó la experiencia migratoria de la cantante con su participación filantrópica en la ONG Save the Children (tabla 73). Del mismo modo, se habló de la industria musical actual, el concepto de *remix* y las colaboraciones de otros artistas como una forma comercial de sacar una mayor rentabilidad económica a las canciones.

Tabla 72. G1.1. Sobre los *dreamers*

G1.1. SOBRE LOS DREAMERS	
Maestra:	Que quieren conseguir un objetivo, pero, sobre todo, se quieren integrar en la sociedad americana. Quieren tener las mismas oportunidades que cualquier persona que ha nacido allí. ¿Y qué pasa?
Estudiante:	Que como no tienen trabajo, por eso ha dicho que viven en la sombra.
Maestra:	¿Qué ocurre cuando tú tienes un sueño y no parece tan fácil de realizar?
Estudiantes:	Que te decepcionas.
Maestra:	Exacto, esa palabra está muy bien. Decepción. Tú estás en una familia que tiene un sueño. Es un sueño positivo. Es un buen sueño. Y después resulta que la sociedad, todas las cosas que te rodean no están ayudando mucho a esos sueños, ¿no? Y la palabra que ha dicho es muy importante: decepción, tristeza. Por eso viven en la sombra. Pero eso de que viven en la sombra es muy simbólico. ¿Realmente viven en la sombra porque viven en una cueva?, ¿o por qué ha dicho que viven en las sombras?
Estudiante:	Porque nadie les ve.
Maestra:	Muy bien. Como si nadie les mirara, como si fueran personas sin importancia. ¿Qué más cosas podemos decir?, ¿algo que se os ocurra?
Estudiante:	Que los ven en plan “estos no tienen nada que ver”.
Maestra:	Puede que sientan también rechazo por la sociedad, e incluso por los mismos jóvenes de su edad, que ya los ven como personas con las que mejor no relacionarse.

Fuente: elaboración propia

Tabla 73. G1.2. Sobre la filantropía y la experiencia migratoria

G1.2. SOBRE LA FILANTROPÍA Y LA EXPERIENCIA MIGRATORIA
<p>Estudiante: (...)Y he buscado información sobre los <i>dreamers</i> y es una palabra inglesa, traducible como <i>soñador</i> o <i>idealista</i>. Los que buscan el <i>american dream</i> (sueño americano). Se conoce como <i>dreamers</i> o <i>soñadores</i> a todos aquellos inmigrantes indocumentados que llegaron a Estados Unidos. La filantropía. El término <i>filantropía</i> designa, en general, el amor por la especie humana y todo lo que a la humanidad respecta, expresada en la ayuda desinteresada a los demás. El 28 de febrero de 2016, Cabello anunció que se había asociado con Save the Children para diseñar una camiseta Love Only de edición limitada, para ayudar a concienciar sobre cuestiones relacionadas con el acceso igualitario de las niñas a la educación, la atención a la salud y las oportunidades de éxito.</p> <p>Maestra: ¿A ella qué le pasó desde pequeña? Nació en un pueblo de Cuba, después fue a México y finalmente... Ella, por sus experiencias personales tuvo que sufrir el decir adiós a tu familia, a tus tradiciones, a tu casa, a tu dormitorio, a todas las cosas que son tus raíces. Tú tienes una casa, una familia, un grupo de amigos y ha tenido que decir: "adiós, me voy a México o me voy a los Estados Unidos". Ella, desde muy pequeña ha tenido esta experiencia. Esto le ha hecho desarrollar esa palabra nueva que es la filantropía. Filantropía es el interés que tiene un ser humano por cuidar del resto de seres humanos. Es una sensibilidad, no artística, sino humana, ¿de acuerdo? Tú sientes amor por la humanidad, y eso conlleva que tú harás un esfuerzo por cuidar del resto de seres humanos. ¿Por qué se dice que Camila Cabello es filantrópica? Porque pertenece a una organización sin ánimo de lucro que le dicen ONG, que son organizaciones que luchan por la mejora de las condiciones de otros seres humanos. No son empresas, son organizaciones humanas.</p>

Fuente: elaboración propia

B. *Amorfoda* y la imagen de la mujer

En la sesión 2 se generó una pequeña reflexión en el grupo G1.2 alrededor de la imagen de la mujer en el videoclip de *Amorfoda* (anexo 4.1.5). En ella, la maestra señaló la diferencia de vestuario entre el cantante y dos de las chicas que aparecen (tabla 74). Algunos estudiantes reaccionaron diciendo que era una situación machista que cosifica a la mujer y se utiliza para conseguir más visitas y mayor rendimiento comercial en la música.

Tabla 74. G1.2. Sobre la imagen de la mujer

G1.2. SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER
<p>Maestra: (...) ¿alguno se ha planteado por qué él está tan abrigado, que parece que hace frío, y las chicas están casi desnudas?</p> <p>Estudiante: Porque van a la playa.</p> <p>Estudiante: Porque no son pareja.</p> <p>Estudiante: Yo creo que lo hacen para que el número de visitas suba. Porque igual no se le ocurre otro videoclip y dice: "pues mira, vamos a meter aquí dos coches y mujeres, y ya está".</p> <p>Estudiante: Pero eso es un poco machista.</p> <p>Estudiante: Porque si una canción no tiene videoclip, sabe que no va a ganar dinero.</p> <p>Varios estudiantes: [Diversos comentarios].</p> <p>Maestra: ¿Por qué pensáis que es machista?</p> <p>Estudiante: Porque está dando una imagen de las mujeres que siempre vamos ahí sin casi nada.</p> <p>Estudiante: Provocando.</p> <p>Estudiante: Y también nos tratan como si fuéramos muñecas, y que somos más que eso.</p>

Fuente: elaboración propia

C. *Velaske, yo soi guapa?* y la imagen de la mujer

Durante la sesión 6 se proyectó el videoclip de la canción *Velaske, yo soi guapa?*, un *trap* con una letra crítica con la imagen de belleza asociada a la mujer. Con esto, el equipo de IA buscó desmontar la idea generalizada de que este estilo trata solamente cuestiones relacionadas con la violencia, el narcotráfico y las relaciones sexuales, desligando el estilo sonoro del contenido textual. Además, esta canción sirvió para abordar precisamente la sexualización que experimenta la figura femenina en este género musical, por lo que la principal idea sobre la que se reflexionó fue la presión social que reciben las mujeres para mostrarse guapas y cómo se asocia la belleza a una vida más fácil y un mayor éxito laboral.

Como se puede observar en los anexos 4.1.2 y 4.1.6, los estudiantes expresaron que la belleza es relativa, que depende de los gustos de cada uno y que también hay que tener en cuenta el interior de las personas (tabla 75), y compartieron experiencias en las cuales habían observado una demanda de belleza en diversas ofertas laborales. Por su parte, la maestra hizo hincapié en la contradicción que supone darse cuenta de que determinados productos contienen mensajes machistas y continuar consumiéndolos (tabla 76). Igualmente, la reflexión giró en torno a cuestiones históricas y artísticas como la monarquía española del siglo XVII y la obra de Velázquez, especialmente en el grupo G1.2.

Tabla 75. G1.2. Sobre la relatividad de la belleza

G1.2. SOBRE LA RELATIVIDAD DE LA BELLEZA	
Maestra:	Muy bien, explícalo, ¿qué le pasaba a una chica si no se casaba?
Estudiante:	Como que no era chica. O sea, que era una chica, pero igual no era...
Maestra:	Podemos decir que igual no podía tener una vida muy normal, ¿no? La sociedad un poco la dejaba de lado por no haberse casado. Es como: "a ti nadie te ha querido". Pues de verdad que eso pasaba. Y no os penséis que pasaba hace 500 años, hace 50 años era así. Mi abuela me lo contaba. En España y en muchísimos otros países. Es algo que todavía yo creo que se mantiene en algunos lugares. Y, ¿pensáis que actualmente, aunque las cosas han cambiado mucho, las chicas de vuestra edad sentís que hay una presión por ser guapa?, ¿existe una presión de esa necesidad de ser guapa o da un poco igual, todo el mundo puede ser guapo sea como sea? A mí eso me interesa mogollón, porque cuando yo era pequeña yo sí sentía eso de... mi hermana era muy guapa, y yo de pequeña tenía la sensación esa de... "es que yo no soy guapa". ¿Qué pensáis vosotros?
Estudiante:	Que todo el mundo es guapo, da igual cómo sea.
Maestra:	Sí, eso que has dicho es precioso. ¿Qué más cosas?
Estudiante:	Yo creo que da igual porque por fuera puede ser guapa, pero también por dentro.

Fuente: elaboración propia

Tabla 76. G1.1. Sobre la contradicción entre el juicio y el consumo

G1.1. SOBRE LA CONTRADICCIÓN ENTRE EL JUICIO Y EL CONSUMO
Maestra: Exacto. Entonces, ¿cómo es esta palabra que significa que quieres una cosa, pero haces otra? Es una cosa un poco contradictoria, ¿no?
Estudiante: No lo entiendo.
Estudiante: Yo tampoco.
Estudiante: A ver, que tú piensas una cosa sobre las mujeres y en los vídeos que ves salen otras.
Estudiante: Pues que tú piensas que eso es machismo y todo eso, pero luego tú participas en un vídeo de esos.
Maestra: No solo participar, porque nosotros no somos modelos, pero estás consumiendo ese producto musical, te está gustando. Y después tú eres consciente de que el trato a la mujer es un trato injusto. Pero tú está consumiendo esta canción. (...) Quiero decir, ¿no es una cosa un poco contradictoria que estéis dando ejemplos de machismo, del efecto negativo que tiene la sociedad con la mujer y después estemos consumiendo productos que están en esta dirección?, ¿qué pensáis de eso?, ¿os tomáis un tiempo para analizar el significado de la letra?

Fuente: elaboración propia

D. *Criminal*, la imagen de la mujer y la industria musical

Al final de la sesión 6, tras el debate en torno a *Velasque, yo soi guapa?*, se proyectó el videoclip de la canción *Criminal* y se realizó una pequeña reflexión relacionada con lo que se había comentado anteriormente (anexos 4.1.3 y 4.1.7). En ambos grupos se debatió sobre el protagonismo de Ozuna en una canción en la que él era un colaborador, siendo Natti Natasha la compositora principal, argumentando razones de *marketing* debido al hecho de que él es el artista más famoso de los dos. En el grupo G1.1, se transmitió la necesidad de transitar de una actitud exclusivamente consumidora a otra más reflexiva con los contenidos, se habló sobre la reacción social y la política de censura hacia cantantes con letras machistas como Maluma, y se explicaron algunas cuestiones relacionadas con la industria musical como la evolución de un mercado basado en el disco a otro basado en los contenidos *online*, o el sistema de monetización mediante publicidad que se utiliza en plataformas como YouTube (tabla 77).

Por su parte, en el grupo G1.2 se volvió a reflexionar sobre la imagen de la mujer en un videoclip en el que Ozuna viste un chándal y Natti Natasha aparece semidesnuda, relacionando esta situación con el vídeo de *Velasque, yo soi guapa?* (tabla 78) y explicándola tanto desde una perspectiva de género como de una estrategia de *marketing*. Además, diversos alumnos pensaron en otros artistas y canciones que les gustasen pero que tuviesen letras sexistas y la maestra aprovechó para utilizar *Havana* como un contraejemplo que sitúa a la mujer en un plano de autonomía con respecto al hombre.

Tabla 77. G1.1. Sobre la monetización de las visualizaciones

G1.1. SOBRE LA MONETIZACIÓN DE LAS VISUALIZACIONES

Estudiante: Pero la canción la ha compuesto ella entera, entonces ha elegido que cante él.

Estudiante: No, lo han elegido los productores.

Investigador: Hay una producción detrás, claro. El que pone el dinero, o la que pone el dinero, entiende que si lo hace así, seguramente lo veréis más, os gustará más. Porque consumir, cuando David decía antes *consumir*, se refiere a que cada vez que veis un vídeo estáis pagando dinero a esas personas y a esa productora.

Estudiante: ¿Qué lo pago yo viendo un vídeo?

Investigador: Claro, cuando tú ves un vídeo, la publicidad está pagando dinero a esa gente para que siga. Claro, cobran de la publicidad, entonces verlo significa dar dinero a esa gente para que siga haciendo eso.

Maestra: Tenéis que pensar que hace 20 o 30 años los músicos vivían de los discos que vendían. Yo soy músico, o soy cantante, y yo tengo mis discos y los pongo a la venta. Pero desde que apareció internet de una manera tan brutal como ahora mismo, internet domina toda la esfera de la comunicación. ¿Qué ocurre? Que ya prácticamente nadie compra discos. Todo el mundo consume música a través de internet, de forma legal y de forma ilegal. Pero si lo haces de forma legal, ya viendo Youtube, o por Spotify, o por lo que sea, todas las visualizaciones, cada vez que tú le das al *play* en una plataforma digital, esa persona está recibiendo dinero.

Fuente: elaboración propia

Tabla 78. G1.2. Sobre la imagen de la mujer

G1.2. SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER

Maestra: A mí, cuando hemos visto primero la de *Velázquez, yo soi guapa?* y ahora veo esto, aunque hayan pasado tantísimos años, que han pasado cientos de años, tengo todavía la misma sensación de que las chicas necesitan demostrar que son guapas.

Estudiante: Es verdad.

Estudiante: ¡Ala!

Estudiante: Tienes razón.

Maestra: Tú has dicho que a lo mejor ella para llamar la atención y vender más discos tenía que ponerse un poco de esa manera, ¿no? Y, ¿no os da la sensación de que, en vez de valorarse por sí misma, que es que ella es la que ha compuesto el tema, en vez de valorar eso, qué estamos valorando ahora? Cuando consumimos este tema, ¿qué estamos valorando?, ¿la composición de Natti Natasha o el aspecto físico?

Fuente: elaboración propia

2.1.3. EVALUACIÓN

En la entrevista realizada al final del primer ciclo de IA (anexo 5.1), la maestra y el investigador evaluaron la implementación del plan de acción y propusieron una serie de cambios de mejora para ser introducidos en el segundo ciclo. Las cuestiones que se consideraron fueron la motivación y participación de los estudiantes, la calidad de las exposiciones y reflexiones, el reconocimiento de sus identidades y preferencias mediante la elección democrática del repertorio, la respuesta de la comunidad educativa, el efecto en alumnos de bajo rendimiento y que habitualmente presentan problemas conductuales, el trabajo interdisciplinar y el cumplimiento del currículum oficial.

En cuanto a las primeras, la valoración fue muy positiva. La maestra señaló que había visto a todo el alumnado muy motivado y que estudiantes de otros grupos del centro le pedían que se hiciese lo mismo en sus clases. Eso le hizo replantearse su forma de abordar la asignatura y concluyó que debía ser más flexible e introducir este tipo de metodologías más frecuentemente. También se observó al alumnado muy participativo tanto en la selección del repertorio y la práctica musical como en las reflexiones, mostrándose cómodo a la hora de compartir sus ideas y creencias con el resto. No obstante, sí que se percibieron dos intensidades en estas últimas, de forma que daba la sensación de que había una parte del grupo con mayor maduración personal y bagaje musical que le permitía argumentar de forma más abstracta y compleja. Uno de los factores que influyó en esta asimetría fue el hecho de que había 3 alumnos con necesidades educativas especiales y 2 que estaban recién llegados desde otros países y que no conocían la lengua o estaban todavía en un proceso inicial de adaptación. En este punto, la maestra añadió que determinadas culturas, como la india o la pakistaní, pueden ser más reacias al trabajo de este tipo de repertorio y los alumnos que provienen de ellas podrían estar recibiendo un mensaje contradictorio entre la familia y la escuela que les provocase algún tipo de bloqueo para participar en la clase.

Al hablar sobre la calidad de las exposiciones y las reflexiones, se apuntó que había habido un cierto enciclopedismo en las primeras, utilizando párrafos extraídos literalmente de internet y con poca elaboración en los trabajos de investigación. Por otra parte, en las reflexiones se percibieron carencias en la capacidad de argumentar en público y en el respeto hacia el turno de palabra en una conversación grupal. En este sentido, se propuso la creación de guías para las exposiciones que enumerasen una serie de ítems a modo de andamiaje para evitar la copia literal de una sola fuente, y que al mismo tiempo incluyesen preguntas relacionadas con la reflexión que se pretendiera realizar posteriormente. De esta forma, habría una continuidad entre exposición y reflexión, y serían los propios estudiantes los que iniciasen esta última tras un proceso de investigación. Asimismo, se consideró que en el próximo ciclo debería tener más voz el alumnado, reduciendo las intervenciones del equipo de IA, especialmente al comienzo de las reflexiones.

Con respecto a la elección del repertorio, se valoró que fue una enseñanza democrática para ellos, ya que entendieron que mediante el voto se había elegido de manera justa un repertorio que gustaba a la mayoría y, por tanto, representaba a la clase. En este sentido, no hubo ningún tipo de conflicto al respecto. No obstante, se propuso dedicar un espacio específico en el segundo ciclo a la reflexión sobre los procesos democráticos para ayudarles a hacer más conscientes las implicaciones de elegir colectivamente el repertorio del aula. Asimismo, se valoró la posibilidad de elegir un repertorio diferente para cada grupo en lugar de uno común, de manera que aumentase el nivel de representatividad y se reflejasen con mayor precisión las preferencias de los estudiantes.

De igual modo, no hubo ningún problema en relación con la comunidad educativa. Las familias no expresaron quejas por el tipo de música trabajado. No obstante, algunos docentes sí que mostraron en el claustro sus dudas sobre la idoneidad de la propuesta, pero la maestra les explicó que se trataba de un proyecto que pretendía empoderar a los alumnos en la construcción del currículum y enseñarles a analizar críticamente la música que consumen y su relación con problemáticas sociales. Tras esto hubo una total aceptación, la cual se percibió en el festival final de curso en el que los estudiantes tocaron *Havana* delante del resto de miembros del centro.

Un elemento destacable dentro de la evaluación fue el hecho de que la maestra había percibido que este tipo de metodología había favorecido, al menos, a dos estudiantes que siempre habían tenido un bajo rendimiento, baja autoestima y problemas conductuales. Así, observó una mayor motivación hacia la asignatura y una transformación en el modo de comunicarse con ella y con el resto de compañeros. Además, señaló que esta mejora se había mantenido en el tiempo en uno de ellos, por lo que este tipo de enfoque podría servir como herramienta de integración y cambio para este tipo de alumnado.

Por lo que respecta al trabajo interdisciplinar, no se pudo llevar a cabo por falta de tiempo y de estructuras organizativas preparadas para trabajar de esta forma. Aun así, se propuso volver a intentarlo en el siguiente ciclo con las áreas de lengua inglesa y ciencias sociales. Finalmente, la maestra consideró que mediante esta metodología se abordan los contenidos curriculares de la misma forma que con otras más tradicionales, ya que simplemente cambia el repertorio, pero se pueden trabajar igualmente contenidos relacionados con el lenguaje musical, la teoría musical, la práctica instrumental, el canto y el movimiento. Además, se observó que se pudo introducir vocabulario nuevo relacionado con los usos actuales de la música que habitualmente no aparecen en el aula de primaria como *EP*, *boom*, *sampler*, *remix* o *featuring*, entre otros.

2.2. SEGUNDO CICLO DE IA

A continuación, se muestra el análisis del segundo ciclo de IA, cuyas diferencias estructurales fundamentales con respecto al anterior son: un repertorio musical y una distribución de las sesiones adaptados a cada grupo, un registro audiovisual de las exposiciones y reflexiones, y la utilización de un cuestionario suministrado a los estudiantes para conocer algunos de sus aprendizajes y valoraciones del proyecto. Además, se añade un estudio específico de corte cuantitativo de la participación global en todo el ciclo.

2.2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

El planteamiento del problema y el diseño del plan de acción del segundo ciclo son el resultado de la experiencia del primero y su posterior evaluación. Por tanto, se decidió continuar con la misma estructura inicial, con la necesaria flexibilización que se percibió a la hora de implementarla, añadiendo además una serie de propuestas y mejoras. Se incorporaron las guías para la elaboración de las presentaciones e introducción de las reflexiones, y se decidió seleccionar el repertorio de forma diferente en cada grupo para aumentar la representatividad de las preferencias musicales del alumnado. Igualmente, se previó dar más voz a este en las reflexiones y hacer hincapié en la importancia del respeto del turno de palabra para que todos pudieran participar y ser escuchados por sus compañeros. También se propuso volver a intentar el trabajo interdisciplinar con la maestra de inglés o con la tutora de uno de los grupos, con quien la maestra de música pensó que se podría trabajar de manera coordinada.

A nivel metodológico, se acordó aumentar los sistemas de recogida de información, para lo cual se decidió grabar en vídeo las sesiones y utilizar al final un cuestionario de evaluación a los estu-

diantes para indagar sobre sus aprendizajes, el nivel de motivación que habían tenido durante el proceso y realizar un análisis en mayor profundidad sobre la participación. Además, se mantuvo la pequeña evaluación informal del equipo de IA al final de cada sesión y un diario en el que se reflejaban las actividades y observaciones realizadas.

2.2.2. IMPLEMENTACIÓN

De la misma forma que en el primer ciclo, aquí se presentan la distribución de las sesiones y el resultado observado en los procesos de selección del repertorio, así como las exposiciones y reflexiones realizadas por los estudiantes.

2.2.2.1. Distribución de las sesiones

Como se ha dicho, a diferencia del ciclo anterior, en este caso se seleccionó un repertorio diferente para cada grupo, lo que dio lugar a una distribución desigual de las sesiones. Además, durante este curso la asignatura de educación musical contó con el doble de dedicación horaria, por lo que pudo realizarse una intervención más prolongada. De esta forma, hubo 16 sesiones en el grupo G2.1 (tabla 79) y 17 en el G2.2 (tabla 80), dando lugar a un total de 33 sesiones de 45 minutos cada una. De forma estimada, las proporciones entre los diferentes tipos de actividades son similares al ciclo anterior, aunque con pequeñas variaciones (figura 155). A la tipología de actividades presentada en el primer ciclo se añade la sesión de evaluación final, en la que se pidió a los estudiantes que rellenasen un cuestionario en el que se valoraba el trabajo realizado. No obstante, al pertenecer a la metodología de IA y no a la propuesta educativa propiamente dicha, no se ha contabilizado a la hora de cuantificar el tiempo destinado a cada tipo de actividad. Así, las actividades de práctica instrumental (con breves momentos destinados al lenguaje musical) ocuparon un 59.59%, las exposiciones y reflexiones un 27.63% y la elección del repertorio un 12.91%.

Por tanto, aunque se haya reducido ligeramente la práctica instrumental, este sigue siendo un enfoque principalmente activo al que se añaden actividades de tipo crítico como la participación en la construcción del currículum, la investigación en contenidos relacionados con los artistas y sus canciones, y la reflexión sobre algunas de las relaciones entre la música y la sociedad contemporánea.

Tabla 79. G2.1. Distribución de sesiones

GRUPO G2.1	
Sesión	Actividad
1	Presentación del proyecto y realización de los cuestionarios de preferencias musicales
2	Reflexión sobre la democracia, resultados y selección del repertorio
3	Presentación de <i>Happier</i>
4	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
5	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
6	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
7	Exposición de Marshmello y reflexión sobre el <i>bullying</i>
8	Presentación de <i>I want to break free</i>
9	Exposición de Marshmello y práctica instrumental de <i>I want to break free</i>
10	Práctica instrumental de <i>I want to break free</i>
11	Práctica instrumental de <i>I want to break free</i>
12	Exposición de Queen y reflexión sobre los roles de género
13	Presentación y práctica instrumental de <i>Amorfoda</i>
14	Exposiciones de Queen y Bad Bunny
15	Realización de los cuestionarios de evaluación
16	Presentación de <i>Happier</i> en el festival de final de curso

Fuente: elaboración propia

Tabla 80. G2.2. Distribución de sesiones

GRUPO G2.2	
Sesión	Actividad
1	Presentación del proyecto y realización de los cuestionarios de preferencias musicales
2	Reflexión sobre la democracia, resultados y selección del repertorio
3	Presentación de <i>Happier</i> y reflexión sobre el videoclip
4	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
5	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
6	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
7	Presentación de <i>Thriller</i>
8	Práctica instrumental de <i>Thriller</i>
9	Práctica instrumental de <i>Thriller</i> y exposición de Marshmello
10	Exposición de Marshmello y reflexión sobre el <i>bullying</i>
11	Práctica instrumental de <i>Thriller</i>
12	Exposición de Michael Jackson y reflexión sobre el artista
13	Presentación y práctica instrumental de <i>Amorfoda</i>
14	Reflexión sobre <i>Amorfoda</i> y <i>Velaske, yo soi guapa?</i>
15	Práctica instrumental de <i>Happier</i>
16	Realización de los cuestionarios de evaluación
17	Presentación de <i>Happier</i> en el festival de final de curso

Fuente: elaboración propia

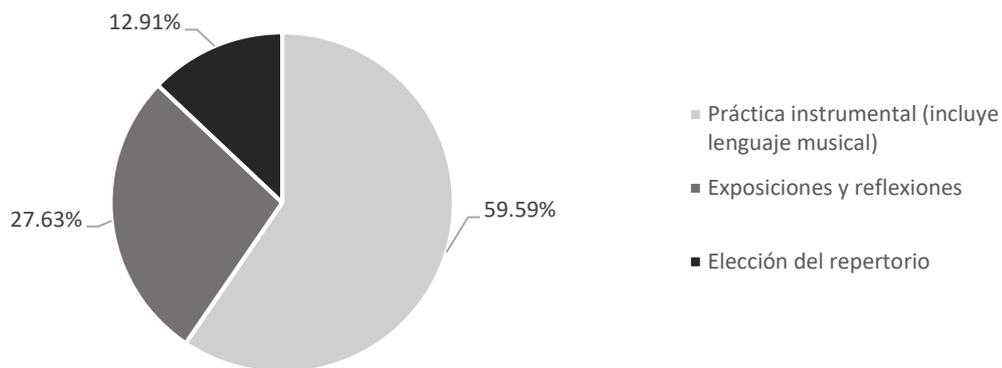


Figura 155. Distribución del tipo de actividades en el segundo ciclo de IA

2.2.2.2. Selección y preparación del repertorio

En la segunda sesión de cada grupo se presentaron los resultados de los cuestionarios de preferencias musicales cumplimentados por los estudiantes, eligiendo cuáles iban a ser las canciones que se trabajarían durante el trimestre en cada clase (tablas 81-84). Como se puede observar, el grupo G2.1 señaló 30 artistas y 55 canciones diferentes, mientras que en el G2.2 se obtuvo una cantidad similar, siendo 27 los artistas y 49 las canciones. Entre los dos grupos, los primeros ascendieron a 62 y las segundas a 95, lo que indica unas preferencias con un alto nivel de desarrollo. Además, la gran mayoría solo ha recibido un voto, lo que añade una gran diversidad.

Para la selección del repertorio que iba a trabajarse en el aula, el equipo de IA realizó una propuesta utilizando como criterios la representatividad en el voto, la adecuación textual de las canciones, la posibilidad de ser cantadas e instrumentadas en el nivel de 5º de primaria, y el equilibrio entre canciones diferentes para cada grupo y comunes para ambos. La respuesta de los estudiantes fue positiva y no surgió ningún conflicto, sino que entendieron los criterios aplicados, de forma que se eligió *Happier* y *Alone*, ambas de Marshmello, como canciones comunes, *I want to break free* de Queen y *Amorfoda* de Bad Bunny para el grupo G2.1, y *De ellos aprendí* de David Rees y *Thriller* de Michael Jackson para el grupo G2.2.

Tabla 81. G2.1. Artistas preferidos

G2.1 ARTISTAS PREFERIDOS	
Frecuencia	Artista
6	Marshmello
4	Queen, Bad Bunny, Morat, Ozuna
3	Paulo Londra, Katy Perry
2	Maroon 5, David Bisbal, Daddy Yankee, Bustamante, Beethoven, Ariana Grande, Anuel AA,
1	Jero, Shawn Mendes, Shakira, Vivaldi, Perezza, Peret, Pablo Alborán, Mikecrack, Michael Jackson, Meghan Trainor, Marc Anthony, Manuel Carrasco, Maluma, Lola Indigo, Karol G, Imagine Dragons

Fuente: elaboración propia

Tabla 82. G2.1. Canciones preferidas

G2.1 CANCIONES PREFERIDAS	
Frecuencia	Canción
4	<i>Alone, Besos en Guerra, Happier</i>
3	<i>Solo si es contigo</i>
2	<i>Adán y Eva, Baby Shark, Bohemian Rhapsody, Cómo te atreves, Cuando nadie ve, Secreto</i>
1	<i>7 signs, Adictiva, Baila, baila, baila, Believer, Burrito, But Psycho, California Girls, Calypso, City of stars, Close to me, Coca, Con calma, De ellos aprendí, El horóscopo, Esto está rico, Forever Alone, Friends, Fuego, Girls like you, Hello, I want to break free, Inventos, Know you were a trouble, Lo siento, Lovely, Mamá, Mamma Mia, Pa' llamar tu atención, Pasos de cera, Primavera, Que tú estás rico, Quinta sinfonía, Rolling in the Deep, Seikit, Sigo buscando una sonrisa, Sofía, Solo amigos, Sonríe más, Stiches, Sweet but Psycho, Swish Swish, The middle, Totarico, Una copa de ron, We are the Champions</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 83. G2.2. Artistas preferidos

G2.2 ARTISTAS PREFERIDOS	
Frecuencia	Artista
6	Marshmello
4	Camila Cabello, Michael Jackson, Shawn Mendes
3	Bruno Mars, Charlie Puth, David Rees, Ed Sheeran, Pentatonix
2	Álvaro Soler, Anne Marie, Christina Perri, Justin Bieber, Lola Índigo, Luis Fonsi, Rosalía
1	Alan Walker, Beatles, Bee Gees, Ben Folds, Imagine Dragons, Leiva, Morat, Queen, Rick Astley, Shia, Smash Mouth

Fuente: elaboración propia

Tabla 84. G2.2. Canciones preferidas

G2.2 CANCIONES PREFERIDAS	
Frecuencia	Canciones
6	<i>De ellos aprendí, Friends</i>
5	<i>Attention</i>
4	<i>Happier, Shape of you</i>
3	<i>1, 2, 3, Alone, Believer, Happy, Thunder</i>
2	<i>Yo ya no quiero na', Calma, Havana, Perfect, Thriller</i>
1	<i>24K of Magic, All star, Baila, baila, baila, Beautiful, Believe, Calypso, Déjala que baile, Faded, Fall out boy, Family of me, Gasoline, GO far kid, Heist, Hey ya!, Human, Lobo, Middle, Natural, Never say never, No te preocupes por mí, Qué va, Radioactive, See me in a crown, Smooth Criminal, Solo si es contigo, Staying alive, Take on me, To my love, Up down, What do you mean?, Wolfs, Yellow submarine, Yo contigo y tú conmigo</i>

Fuente: elaboración propia

El equipo de IA realizó materiales didácticos para la práctica musical y guías para las exposiciones que sirviesen de punto de partida para generar reflexiones participativas, tal y como se muestra en los anexos 2.1 y 2.2 Así, en relación con Marshmello, se seleccionó la canción *Happier* para la práctica instrumental y *Alone* para la reflexión, dado que aborda la temática

del *bullying*; en *I want to break free* se planteó la cuestión de los roles de género a propósito del videoclip; en *Amorfoda* la imagen de la mujer en la música; en *De ellos aprendí* la influencia de las películas en las representaciones del mundo; y en *Thriller* el racismo y el color de piel. No obstante, debido a la dificultad de la canción *De ellos aprendí*, finalmente se decidió sustituirla por *Amorfoda*.

2.2.2.3. Exposiciones y reflexiones

Aquí se presentan los resultados observados en las exposiciones y reflexiones realizadas en torno a las canciones *Happier*, *Alone*, *I want to break free*, *Thriller*, *Velaske, yo soi guapa?* y *Amorfoda*. No obstante, primero se muestran las reflexiones sobre la democracia que tuvieron lugar a la hora de seleccionar el repertorio.

A. Elección del repertorio y reflexión sobre la democracia

Aprovechando la sesión de selección del repertorio se realizaron dos reflexiones participativas sobre la democracia como herramienta para respetar los deseos e intereses de un grupo de personas y tomar las decisiones que correspondan a la mayoría (anexos 4.2.1 y 4.2.5). Esto se hizo en conexión con las dificultades que habían señalado los estudiantes en la clase anterior a la hora de responder a la pregunta de por qué no se utilizan sus preferencias musicales en el aula de música. En este sentido, indicaron que generaría conflicto porque cada uno querría un artista o canción diferente, que a veces tienen un contenido poco adecuado con letras ofensivas y violentas, y que de hacerlo solo se escucharía un tipo de música (tabla 85).

Tabla 85. G2.2. Sobre las dificultades de utilizar las preferencias musicales de los estudiantes

G2.2. SOBRE LAS DIFICULTADES DE UTILIZAR LAS PREFERENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES

Investigador: Buenos días a todos. Yo os quería preguntar antes de mostrar los resultados si recordáis qué me dijisteis el otro día cuando os pregunté por qué generalmente no se utiliza la música que le gusta a los alumnos en el cole. ¿Os acordáis?

Estudiante: Porque puede ser que solo se escuche un tipo de música.

Investigador: Muy bien, ¿qué más?

Estudiante: Porque también le puede gustar esa canción a una persona, pero a otra no. Y también tienen que escucharla los profesores para ver si es adecuada para el entorno.

Estudiante: Vamos, para supervisarlo.

Investigador: Más cosas.

Estudiante: Que hay veces que se ponen un poquito violentos.

Estudiante: Es verdad.

Estudiante: Hay veces que la letra es un poco ofensiva. Y que si todo el mundo quisiera escuchar su música seguro que alguien se colaría y discutiríamos.

Investigador: Y se pelean para ver cuál va primero y cuál después, ¿no?

Estudiante: También porque, por ejemplo, si una canción la ponen todos los días y no ponen las de los otros, se puede generar un conflicto.

Fuente: elaboración propia

A partir del posible conflicto que puede suponer la existencia de diferentes intereses musicales dentro del aula, se presentó la democracia como el sistema que sirve para solucionarlo. De esta forma, se realizaron dos reflexiones en las que surgieron ideas como el voto, el debate de diferentes perspectivas, escuchar la opinión de los demás, las diferentes opciones, llegar a acuerdos, la idea de la representación o el papel de las mayorías (tabla 86).

Tabla 86. G2.1. Sobre la democracia

G2.1. SOBRE LA DEMOCRACIA
Investigador: Claro, esa es otra cuestión, pero también dijisteis que era difícil ponerse de acuerdo. ¿Sabéis lo que es la democracia?
Estudiante: Creo que es cuando las personas votan unas cosas y otras.
Investigador: Va por ahí, ¿alguna otra idea?
Estudiante: Pues ponerse de acuerdo todos en una cosa.
Estudiante: Escuchar la opinión de todos.
Investigador: Muy bien, escuchar la opinión de los demás. Pues democracia es lo que habéis dicho. Es algo muy complejo, pero la idea es que todo el mundo se ponga de acuerdo en qué cosas quieren hacer. Cada uno tiene unos deseos, tiene unos gustos y unas preferencias, pero tienen que ponerse de acuerdo. Y una de las maneras, porque hay muchas maneras de hacer democracia, es mediante los votos. Sabéis que dentro de poco vamos a votar, ¿no?
Estudiante: Sí.
Investigador: Pues aquí vamos a hacer lo mismo. Habéis votado y ahora veremos lo que ha salido, que va hacer que lo más elegido sea lo que vamos a trabajar, ya que representa los gustos de toda la clase sin tener que pelearos o discutir. ¿Vamos a ver lo que ha salido?
Estudiantes: Sí.

Fuente: elaboración propia

B. *Happier* y reflexión sobre la muerte

Las primeras sesiones de trabajo con el repertorio seleccionado consistieron en la presentación de la canción *Happier*. La estructura programada por el equipo de IA consistió en visualizar el videoclip para que toda la clase conociese la canción con la que se iba a comenzar, realizar un pequeño comentario sobre la misma y repartir las partituras para comenzar el proceso de análisis formal previo a la práctica instrumental. Particularmente interesante fue la reflexión espontánea que surgió en el grupo G2.2 en relación con la muerte, temática principal de la narrativa de *Happier* (anexo 4.2.6). En ella, se trató el ciclo de la vida y los estudiantes se mostraron muy interesados en preguntar sobre la muerte (tabla 87), tema que no se suele abordar en los centros escolares por ser considerado tabú (Cantero, 2013; I. González y De la Herrán, 2010).

Tabla 87. G2.1. Sobre la muerte

G2.1. SOBRE LA MUERTE
<p>Maestra: Pues las películas y las canciones cuentan esas cosas porque también ocurren en la vida real. En la vida real todos los seres vivos nacemos y al final morimos. Pero también se abre la puerta a la esperanza de que cuando unos se van otros llegan. En la vida es así. En todas las familias tenemos las personas que ya se están yendo. Pues los abuelitos mueren, las abuelitas se van también. Pero llega un momento en que nace un bebé. Pues así es la vida, un círculo. Es como una rueda. Yo hace nada estaba en el cole y mírame ahora.</p>
<p>Estudiantes: Mayor.</p>
<p>Maestra: Pues sí, mayor, pasan los años. Por eso hay que estar siempre muy alerta y disfrutar de lo que uno tiene.</p>
<p>Estudiante: La hija a la que se le murió el perro, ¿también le va a pasar eso?</p>
<p>Estudiante: Pues claro.</p>
<p>Estudiante: ¡Y así siempre!</p>
<p>Varios estudiantes: [Muchos alumnos comentando la pregunta y dando varias respuestas]</p>
<p>Maestra: Los perros generalmente no viven más de 16-17 años. Es un poco el límite de los perros. La vida de los perros es más corta que la de los seres humanos, si no ocurre ningún accidente. Entonces, cuando tú tienes una mascota, sea perro o gato, lo más normal es que llegue un momento en el que tengas que despedirte de ella. Porque la vida de esos animales es más corta que la de los seres humanos. Pero por el otro lado tenemos los árboles, que son capaces de vivir cientos de años. Es decir, cada uno de los tipos de seres vivos tienen también su proceso vital.</p>
<p>Estudiante: ¿Y los gatos?</p>
<p>Maestra: Los gatos también parecido: 12, 13, 14 como mucho.</p>
<p>Estudiante: Es literalmente un ciclo sin fin.</p>
<p>Maestra: Pues sí, justo, tal y como tú lo has dicho está muy bien expresado. Es el ciclo de la vida. Ahora, el que sea sin fin es lo que todos queremos pensar. Si el planeta sigue como vamos hasta ahora que nos estamos cargando el planeta tierra, va a llegar un momento que sí que va a llegar el fin. Y por eso ahora se intenta reflexionar sobre eso.</p>

Fuente: elaboración propia

C. Exposición de Marshmello y reflexión sobre el *bullying*¹³

En cada uno de los grupos se expusieron dos trabajos de investigación sobre Marshmello en sesiones diferentes. Para no repetir la misma reflexión sobre el *bullying*, esta se produjo solamente en una sesión por grupo, siendo la número 7 en el G2.1 y la 10 en el G2.2 (anexos 4.2.2 y 4.2.8). En las otras sesiones el comentario posterior a las exposiciones giró en torno a la identidad de Marshmello y a la explicación de algunos conceptos como *cover* o *featuring*. No obstante, aquí se van a exponer los resultados relativos a la reflexión sobre el acoso escolar.

13 De aquí en adelante las sesiones fueron registradas en formato vídeo, por lo que las intervenciones de los estudiantes pueden ser identificadas, lo que permitirá realizar un análisis de la participación. No obstante, con el objetivo de mantener el anonimato de los mismos, todos los nombres han sido sustituidos por otros tratando de respetar el género y la procedencia geográfica y cultural de cada uno.

Así, en la sesión 7 del grupo G2.1, la alumna que había realizado el trabajo utilizó una presentación PowerPoint en la que reflejó datos biográficos y estilísticos del artista, mostró el videoclip de *Alone* y realizó un resumen del mismo. A continuación, la maestra lo relacionó con la historia de *Happier* que se había visualizado en la sesión 5 y comenzó la reflexión participativa. Los elementos más interesantes que aparecieron fueron la especulación sobre la relación entre la biografía del artista y las letras de sus canciones, así como del hecho de que esconda su identidad tras una máscara; el testimonio de varios estudiantes que verbalizaron públicamente que habían sufrido acoso escolar y contaban su experiencia, en algún caso desconocida para el resto de compañeros; la diferencia entre una actitud puntual y un acoso repetitivo y continuado en el tiempo; y el debate en torno a las formas de enfrentarse al *bullying* (tabla 88).

Tabla 88. G2.1. Sobre cómo reaccionar frente al bullying

G2.1. SOBRE CÓMO REACCIONAR FRENTE AL BULLYING	
Clara:	Cuando te dicen cosas que no te gustan, lo que tienes que hacer es no hacerles caso, porque cuanto menos caso les hagas, menos te lo dirán.
Maestra:	Y menos poder tienen sobre ti, ¿no?
María:	Eso es imposible. Si se pasan un curso entero día, tras día, tras día, tras día, tras día...
Clara:	Pero cuanto menos caso haces, antes se cansan y no te lo hacen más.
Maestra:	Creo que las dos tenéis razón. Ella ha sufrido ese rechazo y a lo mejor por eso te dice que cuando tú llevas un año escuchando a gente que te está diciendo eso todos los días, llega un momento que te sientes mal. Pero ella también tiene razón de que hay una estrategia, y es intentar tú fortalecerte para pasar de esas personas, que no te aportan nada bueno. Lo que decía Hernán, para que una persona esté tan, tan triste que ya no quiera seguir viviendo estamos hablando de cosas muy graves. Pero hay una manera de empezar con la solución, que es decir "paso de vosotros". Por supuesto que hay que encontrar soluciones en el cole, y contarlo, y decir lo que te está pasando. Pero, por otro lado, lo que está diciendo Clara me parece genial, es decir, intenta pasar, fortalécete.

Fuente: elaboración propia

Especialmente significativo fue el protagonismo que adoptó María, la alumna que más había sufrido acoso escolar durante la etapa de educación primaria y que habitualmente no tenía un papel central en el grupo. En este sentido, su opinión fue escuchada y tomada como referencia por parte de sus compañeros. Por otro lado, la participación en la reflexión fue bastante alta, contando con 26 intervenciones realizadas por 9 estudiantes diferentes (figura 156). Aun así, esta no fue igualitaria, sino que la más involucrada fue María (7), seguida de Mar (4), Hernán (4) y Carlos (4).

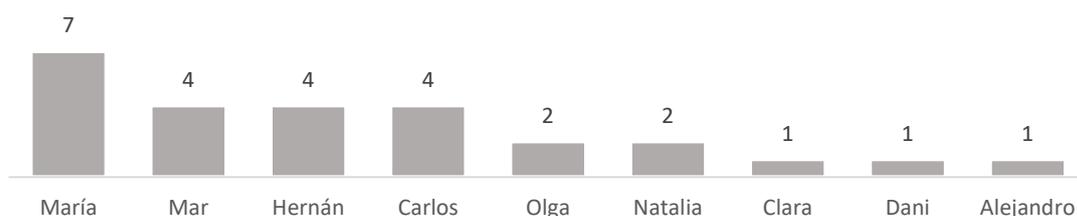


Figura 156. Participación en la reflexión sobre el bullying en el grupo G2.1

En la sesión 10 del grupo G2.2, los estudiantes también relataron sus experiencias con respecto al acoso escolar, aunque en esta ocasión predominó una actitud positiva. Según señaló la maestra, esto es debido a que el grupo ha mostrado una mayor capacidad de acogida y tolerancia hacia nuevos estudiantes, lo que podría ser una consecuencia del elevado número de alumnos con procedencia de otros países que han pasado por situaciones similares. En este sentido, la reflexión participativa hizo aflorar cuestiones como el rechazo hacia los estudiantes recién llegados, la exclusión del juego como una forma de acoso, y la utilización del nombre o las características físicas para atacar a una persona. De igual manera, se produjo un refuerzo colectivo al reconocer a las personas que habían ayudado a superar la situación de los compañeros que sufrían *bullying* y se plantearon las estrategias utilizadas (tabla 89), de forma que pudieran servir de referentes para el resto del grupo. Por su parte, la maestra aprovechó para valorar al grupo e introducir valores de respeto relacionados con la empatía hacia los sentimientos de los demás.

Tabla 89. G2.2. Sobre el apoyo a los compañeros

G2.2. SOBRE EL APOYO A LOS COMPAÑEROS
Karim: Me acuerdo en infantil, que yo era como un bichito raro. Pues Marco en un momento me ayudó.
Zaira: Hace tiempo [inaudible] y Ivonne, Noah y Valentina siempre me estaban apoyando.
Daniel: Yo antes estaba en otro grupo en el que me sentía mal y, entonces cuando llegué [a este grupo], Juan y Luci me acogieron [Daniel rompe a llorar y toda la clase se levanta para darle un abrazo conjunto]. Antes, con Ángel, con Manfred, con Silvina [dice más nombres ininteligibles], no me paraban de molestar, me espiaban y a mí me molestaba mucho, y cuando quería jugar con ellos no me dejaban. Y ahora...
Varios estudiantes: ¡Ahora estamos todos contigo!
Maestra: Lo que dice Daniel es muy importante, y también lo ha dicho Moisés, es muy difícil encontrar buenos amigos. También tenemos que entender que vivimos en un mundo en el que hay millones de personas. (...) Ha habido personas con las que me he sentido mejor primero y luego me he sentido mejor con otros. Pero, aunque tú tengas un grupo con el que estás más cómodo, eso no significa que tengas el derecho, ni tú ni nadie, a hacer sufrir a los demás. Y por eso esa reflexión que ha hecho antes Ángel, me parece tan, tan importante: en un momento tú te puedes encontrar mal, te sientes triste o infeliz, no te sientes bien, y lo pagas con otras personas, buscas debilidad y con esa persona te desahogas, y eso es una cosa que la única, la única solución es la reflexión y el cambio. (...) el hecho de que una persona no sea tu amiga, porque sea diferente a ti, no debería ser una oportunidad para hacerle daño. Y esa es, de las que habéis hecho, la reflexión más importante. Porque amigos vais a encontrar, pero enemigos también, y ahí es donde hay que tomar aire, relajarse e intentar solucionar los conflictos hablando, madurando y pensando.
Marco: Cuando Andrés llegó jugaba solo y un día estaba sentado en el escalón y yo me senté con él, y le dije que por qué no estaba con los demás, y me dijo que por qué nadie jugaba con él, y yo me senté con él con unos juguetes de no sé qué, y me puse a jugar con él.

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la participación, más de la mitad del grupo realizó algún tipo de intervención, produciéndose un total de 21 (figura 157). Además, todo el grupo se sintió muy motivado y atento durante toda la sesión, hubo muchas interrupciones relacionadas con participaciones espontáneas que desencadenaban comentarios por todo el grupo y la maestra tuvo que marcar el final por una cuestión horaria, a pesar de que todavía había varios estudiantes con la mano levantada que querían intervenir.

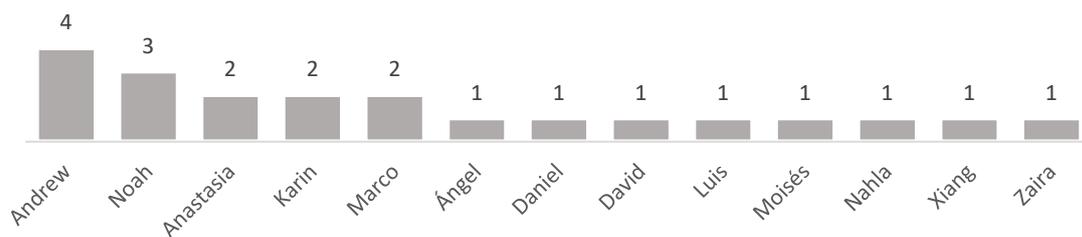


Figura 157. Participación en la reflexión sobre el bullying en el grupo G2.2

D. *I want to break free* y los roles de género

La sesión 12 del grupo G2.1 se destinó a realizar una presentación del grupo Queen y la canción *I want to break free*, y a su posterior reflexión (anexo 4.2.4). La exposición fue realizada por Clara y Olga, quienes, además de preparar una presentación en PowerPoint, grabaron un videoclip en el que simulaban la situación de la canción de Queen pero invirtiendo los roles. Es decir, en este caso eran ellas dos las que se disfrazaban de hombres.

La reflexión participativa comenzó tratando cuestiones relacionadas con la grabación que habían presentado, realizando preguntas sobre el vestuario o el lugar de la misma. Sin embargo, la maestra la recondujo introduciendo elementos relacionados con los roles de género y las tareas domésticas. En este sentido, planteó las diferencias que existen en la actualidad entre hombres y mujeres a la hora de realizarlas, siendo estas últimas las que generalmente se ocupan de ellas. No obstante, la reacción de algunos estudiantes fue de disconformidad, manifestando que en su casa tanto la madre como el padre se repartían las tareas y que cada uno realizaba lo que mejor sabía hacer (tabla 90).

Tabla 90. G2.1. Sobre los roles de género

G2.1. SOBRE LOS ROLES DE GÉNERO	
Maestra:	A ver, ¿pensáis que el rol que ellas han adoptado de un hombre limpiando la casa, un hombre encargándose de la casa ya es una cosa normal o eso aún no ha llegado a nuestra sociedad?, ¿tenéis ejemplos en vuestra familia, en vuestro entorno de hombres que se encarguen de la casa y que la mujer sea la que trabaje?
Varios estudiantes:	[diversos comentarios de afirmación y alguno de negación].
Hugo:	En mi casa trabajan los dos.
Maestra:	Pero en algunas casas la madre y el padre trabajan los dos, pero cuando llega a casa es la madre la que se encarga. Es decir, ¿de qué sirve si mi padre y mi madre trabajan los dos, pero al llegar a casa mi madre es la que lo hace todo?
Varios estudiantes:	[Comentarios diversos].
Maestra:	Yo, cuando las he visto a ellas, me han dejado muy sorprendida porque están mostrando una ambigüedad de género. Puede ser una mujer que está limpiando la casa, pero también puede ser un hombre porque tiene bigote. Lo que yo os estaba explicando es que el padre y la madre salen a trabajar fuera de la casa, pero a las cinco o a las seis, cuando vuelven a casa, la que se encarga de la casa es la mujer.
Hernán:	En mi casa mi madre y mi padre se organizan y cada uno hace lo que mejor se le da.
Maestra:	Entonces las responsabilidades son compartidas, ¿no? Ese es un buen ejemplo, ahí hay una negociación.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la participación fue menor que en otras ocasiones, con solo 7 intervenciones realizadas por 5 alumnos (figura 158). De igual modo, la motivación fue buena mientras se hablaba sobre la forma en la que habían hecho el videoclip, pero decayó en el momento en el que el debate se dirigió hacia los roles de género. Esto podría deber a diversos factores. Por un lado, podría ser que la conciencia social sobre la necesidad de alcanzar una igualdad de responsabilidades entre hombres y mujeres con respecto a las funciones que se ejercen en el hogar y la familia provoque que aquellos alumnos que vivan una situación en la que es la madre la que tiene un papel protagonista no quieran compartir su experiencia con los demás. De igual forma, podría interpretarse que los alumnos que sí que participaron expresando que en sus casas ambas figuras se repartían por igual las tareas también estuvieran codicionados por dicha deseabilidad social. En este sentido, sería interesante replantear la forma en la que se presenta esta reflexión, de manera que se minimice el rechazo a la participación y se eviten en la medida de lo posible mensajes apriorísticos que señalen de forma negativa algunos modos de vida familiar propios de los estudiantes. En lugar de eso, se podrían diseñar estrategias para que los juicios fuesen apareciendo progresivamente desde ellos mismos.

Por otro lado, la disposición del grupo para realizar la reflexión consistió en estar sentados y agrupados en el suelo junto a la pizarra digital tras la presentación de las compañeras. Esto favoreció la interacción espontánea entre alumnos en pequeños grupos e impidió que todos pudiesen ver a los demás, lo que dificultó el mantenimiento de la atención y la escucha hacia la persona que estaba interviniendo, así como el respeto del turno de palabra. De esta forma, se propuso la utilización de formaciones circulares o en forma de U para la realización de reflexiones participativas y debates.

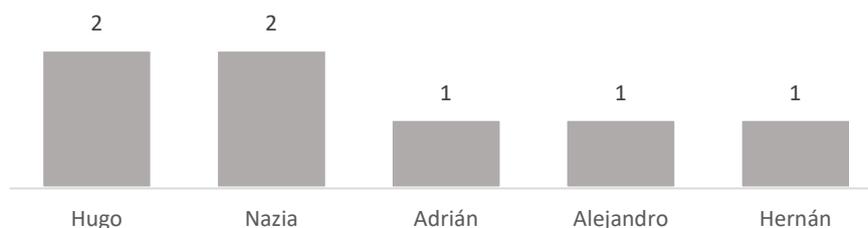


Figura 158. Participación en la reflexión sobre los roles de género en el grupo G2.1

E. Michael Jackson y el racismo

En la sesión 12 del grupo G2.2, Andrew realizó una exposición sobre Michael Jackson y después se llevó a cabo una reflexión participativa relacionada con el artista. Los temas más relevantes que surgieron fueron tres: el cambio de su color de piel, el racismo y la pederastia (anexo 4.2.9). Con respecto al primero, cada estudiante compartió la información que conocía al respecto y la maestra aprovechó para explicar lo que es el vitíligo y cómo afecta a la piel. El segundo, muy relacionado con el primero, fue el más interesante desde el punto de vista de este proyecto de investigación. Se definió de forma colaborativa el racismo como el rechazo hacia las personas con un color de piel diferente, pero también se amplió hacia otras formas de intolerancia como

las diferencias en la religión o el país de procedencia (tabla 91). Dado que este grupo tiene un alto porcentaje de estudiantes que provienen de otros países, varios de ellos compartieron con el resto experiencias personales en las que se sintieron rechazados. En tercer lugar, se habló sobre las acusaciones de pederastia que habían perseguido a Michael Jackson durante su vida, lo que sirvió para que algunos estudiantes que no conocían esta realidad tomaran conciencia de la existencia de adultos que en redes sociales se hacen pasar por niños para entablar conversaciones con menores, pedirles imágenes o abusar de ellos.

Tabla 91. G2.2. Sobre el racismo

G2.2. SOBRE EL RACISMO
<p>Maestra: Cuando va pasando el tiempo, si empezáis a investigar sus vídeos y sus canciones, cuando ya tenía 30, 35, 40 años, te das cuenta de que su piel es cada vez más blanca, hasta el punto de que cuando ya tenía más de 40 años no podías pensar que esa persona fuera de raza negra. Al principio, mucha gente creyó que él era racista y que rechazaba a la gente de su raza porque él quería ser blanco. Y después fue cuando se habló de su enfermedad en la piel y él lo que quería era eliminar las manchas. ¿Podéis reflexionar sobre el racismo?, ¿qué es el racismo y por qué la gente en aquél momento se impactó tanto cuando él se blanqueó la piel?</p>
<p>Moisés: El racismo es cuando una persona, como Donald Trump, que no le gusta la raza de esa...por ejemplo, yo tengo a John y no me gusta su raza porque es negro.</p>
<p>Nahla: (...) Ser racista es no... a ver como... tú eres blanco y como que dices "menos mal que yo no soy negro" y opinas mal sobre los otros... sobre los africanos.</p>
<p>Maestra: Rechazar a otras personas porque tienen la piel más oscura que tú.</p>
<p>Nahla: O por llevar el velo. Porque mi hermana va a primero y segundo de la ESO. Un racista de su clase se burlaba de todos los que tenían velo en el instituto. Porque una amiga dijo que tenía dos habitaciones en su casa, mi hermana dijo que tres y ese dijo: "¿vosotros vivís bajo de techo?"</p>
<p>Maestra: Un poco despreciando porque pensaba que vivíais en la calle, ya te entiendo. Lo que dice Nahla es que además del tono de piel, también hay gente que rechaza. Cuando hablamos de racismo, ella está hablando un poco del rechazo a otras religiones, a otras creencias, a otras costumbres. ¿Qué más, Xiang?</p>
<p>Xiang: Pues racista también significa, por ejemplo, viene una chica de Asia y a ese español no le gustan nada las chicas de Asia.</p>
<p>Maestra: Muy bien, en tu caso, por ejemplo, que cuando te miran el brazo no hay ninguna diferencia entre tu brazo y el mío, porque tenemos el mismo color de piel, pero tú a lo mejor has podido experimentar que te digan que no eres española, por ejemplo, y que la gente te rechace simplemente porque has venido de un país asiático. Entonces ahí es lo que dice Nahla, no solamente es el color de piel, sino también la procedencia, de dónde vienes tú. Y la gente te rechaza porque piensa que eres, ¿pensamos que en ese momento están rechazando a una persona por ser diferentes o porque creen que es inferior?</p>

Fuente: elaboración propia

La motivación fue muy alta, estando todo el grupo permanentemente atento a las reflexiones e interrumpiendo con bastante frecuencia mediante comentarios sobre las mismas. En términos cuantitativos, se han contabilizado 19 intervenciones realizadas por 10 estudiantes distintos (figura 159), entre las que destacan aquellas de los estudiantes migrantes que habían sufrido alguna experiencia racista. Se observó que la formación en U era adecuada para favorecer la intervención en un plano de igualdad entre compañeros y una adecuada atención hacia la persona que tiene la palabra. No obstante, también pareció potenciar los comentarios grupales sin respetar el turno de palabra.

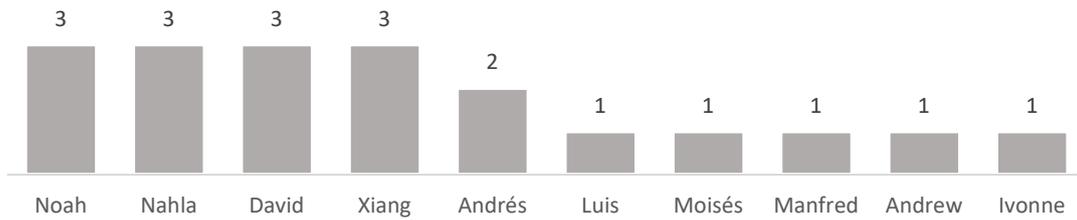


Figura 159. Participación en la reflexión sobre el racismo en el grupo G2.2

F. *Amorfoda, Velaske, yo soi guapa?* y la imagen de la mujer

Durante la sesión 14 del grupo G2.2 se visualizaron los videoclips de las canciones *Amorfoda* y *Velaske, yo soi guapa?*, y se realizó una reflexión participativa en torno a los mismos (anexo 4.2.10). En relación con el primero, las temáticas que se trataron fueron, en este orden, el maltrato y la falta de respeto dentro de las relaciones afectivas, la imagen de la mujer, el género de música *trap*, la utilización de programas como el Photoshop y el Autotune, y los roles de género. En este sentido, se abordó la necesidad de mantener el buen trato con una persona con la que se ha tenido una relación sentimental aun en el momento de su ruptura; las frecuentes referencias dentro del *trap* a situaciones violentas, al narcotráfico y el sexo, pero también la existencia de artistas que utilizan dicho estilo musical con letras y mensajes diferentes a los habituales; o la pérdida de valor que le da a un cantante el hecho de que su voz sea procesada por ordenador para conseguir que suene afinada. Sin embargo, los temas centrales fueron la imagen de la mujer y los roles de género.

En cuanto al primero, se reflexionó sobre la forma en la que habitualmente se presentan a las mujeres en los medios audiovisuales, generalmente guapas, delgadas, muy maquilladas, semi-desnudas, depiladas y vestidas de manera sensual y provocativa, y cómo la herramienta Photoshop edita los cuerpos para dar una imagen de perfección (tabla 92). Además, la maestra relacionó esto con la necesidad que tienen las mujeres de encajar con ese modelo de persona para sentirse seguras y capaces. Frente a esto, se propuso que se utilizasen en los videoclips diferentes tipos de mujeres que representasen la variedad que habitualmente vemos en el día a día.

Tabla 92. G2.2. Sobre la imagen de la mujer

G2.2. SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER
<p>Maestra: Ahora yo quería que pensarais cómo va él vestido, porque a mí esas cosas me sorprenden mucho, cómo sin darnos cuenta, estamos viendo vídeos, y vídeos, y vídeos, y vídeos en la tele, en internet, en YouTube de hombres que van vestidos cubiertos de arriba abajo y chicas que están, ¿cómo?</p> <p>Ángel: Semidesnudas.</p> <p>Maestra: Muy bien, Ángel, semidesnudas, no podías haber encontrado una palabra mejor. Chicas que están semidesnudas. Nos hemos acostumbrado tanto a ver eso que ya es normal, no nos llama la atención. ¿Por qué la mujer siempre tiene que enseñar su cuerpo para encontrar un trabajo y por qué los chicos pueden vestir como les dé la gana, que no hay ningún problema? ¿Las chicas cómo tienen que ser?, ¿cuál es el aspecto físico que tienen que lucir? ¿Ahí [en el videoclip] nos valdría una chica cualquiera?, ¿o son unas chicas muy determinadas? Les veis las caras, los cuerpos... ¿cómo son esas mujeres?</p> <p>Nahla: Siempre maquilladas.</p> <p>Ivonne: Delgadas.</p> <p>Andrew: Con un cuerpo estupendo.</p> <p>Maestra: Muy bien, ¿qué diríais si esta chica levantara el brazo y tuviera la axila sin depilar?</p> <p>Andrew: Pues hubieran cortado eso y lo habrían depilado.</p> <p>Anastasia: No la habrían sacado en el vídeo.</p> <p>Maestra: Muy bien, Anastasia, es que probablemente ni siquiera le habrían dado el papel en el vídeo y no habría podido cobrar porque ellas son modelos que están haciendo ese trabajo y después cobran.</p> <p>Andrew: Una cosa importante, que siempre salen chicas guapas.</p> <p>Daniel: Antes, no hace mucho tiempo, las chicas no podían llevar pantalones. Y antes era un poco ridículo para una mujer llevar pantalones y tenía que llevar falda.</p> <p>Maestra: Sí, es verdad, e incluso en muchos colegios no dejaban que las chicas fueran con pantalones y tenían que ir con faldas.</p>

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los roles de género, se proyectó el videoclip de *Velasque, yo soi guapa?*, a partir del cual se reflexionó sobre el papel secundario que la mujer ha jugado a lo largo de la historia, con muy poco acceso al poder y siendo en muchas ocasiones una suerte de objeto de compañía cuyo cometido en la vida es casarse y acompañar al marido (tabla 93). Varias alumnas compararon algunas experiencias propias, como no poder tocar la batería porque la familia considera que es algo masculino, o haber escuchado en diversas ocasiones que las mujeres no pueden acceder a determinados puestos de trabajo como por ejemplo de bombera u obrera. En este punto, la maestra utilizó contraejemplos de su vida personal para mostrar que sí existen mujeres desempeñando roles que habitualmente se asocian a los hombres.

Tabla 93. G2.2. Sobre los roles de género

G2.2. SOBRE LOS ROLES DE GÉNERO	
Andrés:	Ellas se preguntan si son guapas porque ahora mismo, en los vídeos, antes no, pero ahora, en los vídeos siempre se muestran guapas, entonces ellas no quieren bajar ese nivel. Y hace siglos no lo sé, no he vivido ahí, pero me imagino que los hombres eran más machistas y podían decir lo que quieran.
Maestra:	El poder, cuando hablamos del poder, podemos pensar en el poder político, económico, religioso, siempre estaba en manos de los hombres. Estoy hablando de nuestra sociedad, española y europea. Hay otras religiones en el mundo. Pero, las mujeres eran casi siempre acompañantes de los hombres, sin decisión, y eran mujeres que lucían guapas, elegantes, bellas, jóvenes. Era una cosa muy normal que la mujer, su valor, fuera casarse, tener hijos y acompañar a su marido. En el momento en el que la mujer dejaba de ser guapa, porque se hacía más mayor, perdía su valor.
Ivonne:	Es que los hombres siempre conseguían las cosas, aunque sean feos, y las mujeres no. Y no es justo porque, ¿qué tienen los hombres que no tengan las mujeres?
Maestra:	Muy bien. ¿Qué nos impide conseguir las mismas cosas? Por ejemplo, aquí que están pronunciando siempre esa frase: "¿qué se le dice a una niña española de nuestro barrio, cuando va en el carrito con sus padres?"
Varios estudiantes:	Qué mona. Qué guapa.
Moisés:	Hay gente que dice que los hombres son más que las mujeres porque dicen que son mejores que ellas en la fuerza y en todo.
Xiang:	A mí me gustaría tocar la batería y mi padre dice que las chicas no tocan la batería, pero yo quiero.
Maestra:	Te voy a poner un vídeo y te voy a apuntar el nombre de un grupo que la batería es una chica. Y se lo pones al papá.

Fuente: elaboración propia

La motivación y la atención fueron muy altas durante toda la sesión, con un total de 36 intervenciones realizadas por 12 estudiantes diferentes (figura 160). Además, con mucha frecuencia se realizaban comentarios simultáneos fuera del turno de palabra que no han podido contabilizarse por ser ininteligibles y no poder identificar al emisor. Del mismo modo que en alguna otra sesión, esta finalizó cuando todavía muchos estudiantes seguían con el brazo levantado para poder intervenir. Con respecto a la disposición, una vez más se ha comprobado que la formación en U es favorecedora de este tipo de dinámicas grupales y se ha observado una mejora con respecto a días anteriores en la capacidad del grupo para escuchar a los demás, respetar el turno de palabra y expresar la propia opinión.

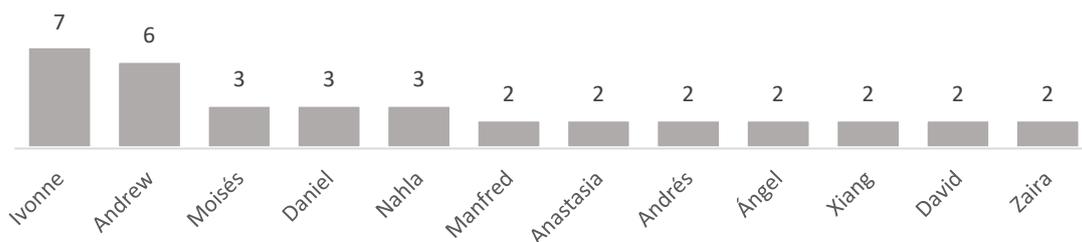


Figura 160. Participación en la reflexión sobre los roles de género en el grupo G2.2

2.2.2.4. Participación total en las reflexiones

La participación de los estudiantes en las reflexiones se ha medido atendiendo a 3 criterios: la proporción de ellos que ha realizado un determinado número de intervenciones, la diferente intensidad de participación según la temática, y la distribución del género en las intervenciones. Con respecto al primero, la figura 161 muestra que aproximadamente un 75% del alumnado ha intervenido, una o más veces, y que alrededor de un 60% ha intervenido entre una y cuatro veces. Esto confirma la evaluación cualitativa realizada en el primer ciclo en la que se afirmaba que se había observado una buena participación.

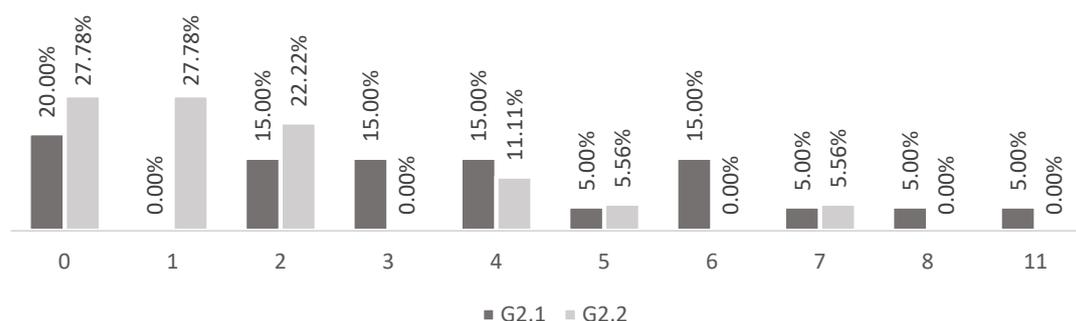


Figura 161. Proporción del número de intervenciones

La intensidad de participación en función de la temática se ha analizado comparando el número de intervenciones de cada estudiante en cada una de las reflexiones participativas. Como se observa en la figura 162, en el grupo G2.1 existe una clara diferenciación entre los estudiantes que participaron en la reflexión sobre el bullying y aquellos que lo hicieron en la que abordaba los roles de género. En el grupo G2.2, aunque no es tan clara la diferencia, sí que se pueden observar diferentes niveles de participación en cada estudiante en función de la temática (figuras 163 y 164). Esto sugiere que la capacidad de participación general de cada estudiante podría combinarse con la temática que se elija, lo que es coherente con el análisis de las transcripciones de algunas de las reflexiones participativas, en las que se vio que gran parte del alumnado compartía experiencias cercanas o propias que guardaban relación con el tema que se estaba tratando. Por tanto, una mayor variedad temática podría favorecer una mayor participación global de los estudiantes.

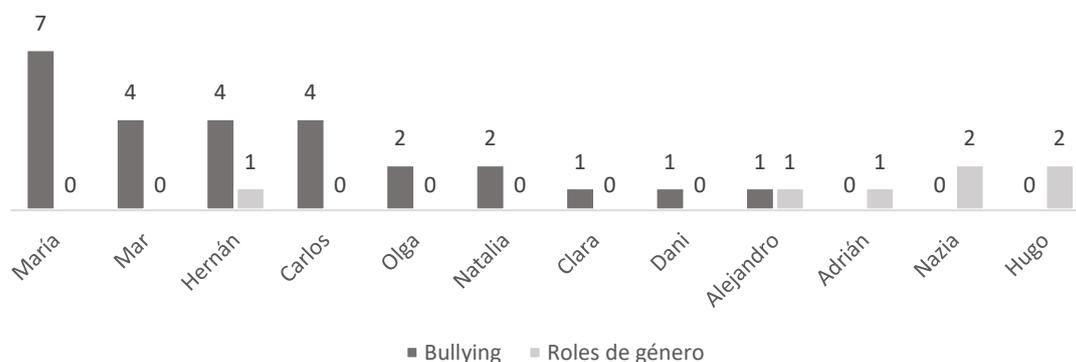


Figura 162. Participación según la temática en el grupo G2.1

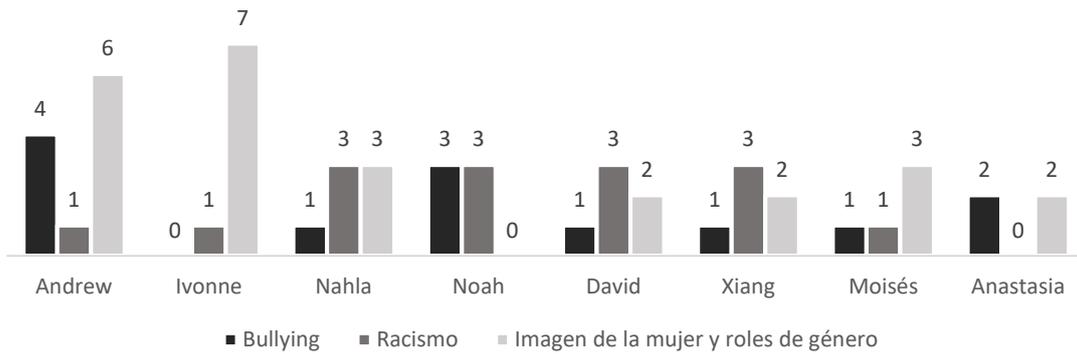


Figura 163. Participación según la temática en el grupo G2.2 (I)

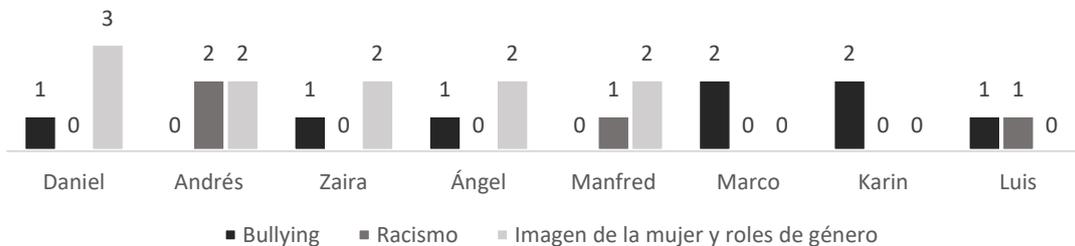


Figura 164. Participación según la temática en el grupo G2.2 (II)

En tercer lugar, se ha estudiado si la variable género afecta a las intervenciones de los estudiantes durante las reflexiones. Para ello, se ha comparado en función de dicha variable la proporción de cantidad de alumnos con la proporción de intervenciones. Como se puede apreciar en las figuras 165 y 166, las alumnas intervienen proporcionalmente menos que los alumnos, aunque las diferencias son muy pequeñas, en torno al 5% de diferencia.

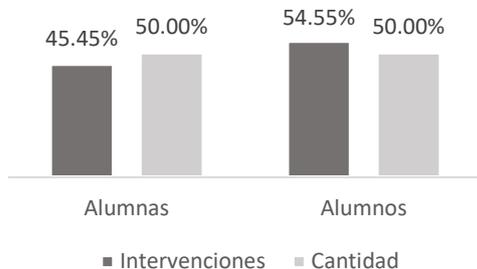


Figura 165. Distribución del género en las intervenciones del grupo G2.1

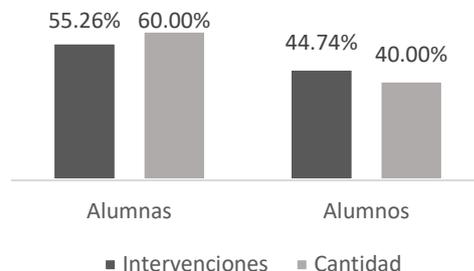


Figura 166. Distribución del género en las intervenciones del grupo G2.2

2.2.3. EVALUACIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras los dos procedimientos de evaluación utilizados en el segundo ciclo de IA. Por un lado, el cuestionario suministrado a los estudiantes en el que se evalúa su nivel de satisfacción con la propuesta y algunos de los aprendizajes adquiridos. Por el otro, una entrevista dialógica en la que investigador y la maestra valoran la implementación práctica realizada.

2.2.3.1. Cuestionario de evaluación

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación. Estos se organizan de forma separada a través cada uno de los ítems que componen el mismo.

A. Ítem 1. ¿Qué has aprendido durante este trimestre?

Con respecto a la primera pregunta, la figura 167 muestra que casi la mitad de los aprendizajes manifestados por los estudiantes son prácticos (45.45%), seguidos de aquellos de tipo crítico (30.30%), de ampliación del conocimiento musical (27.27%) y otros aprendizajes (18.18%). Los primeros engloban el aprendizaje instrumental y vocal, los segundos el aprendizaje ético relativo al respeto y la tolerancia, así como el análisis crítico de las narrativas de las canciones, y los terceros implican el conocimiento de nuevos estilos, artistas y canciones (tabla 94). Como se puede observar, la principal diferencia entre los dos grupos radica en una mayor representación de aprendizajes prácticos en el G2.1 y de aprendizajes críticos en el G2.2. Esto es coherente con la cantidad de tiempo dedicado a las reflexiones, siendo superior en G2.2, lo que sugiere que la realización de este tipo de actividades podría dar lugar a una mayor cantidad de aprendizajes de tipo crítico.

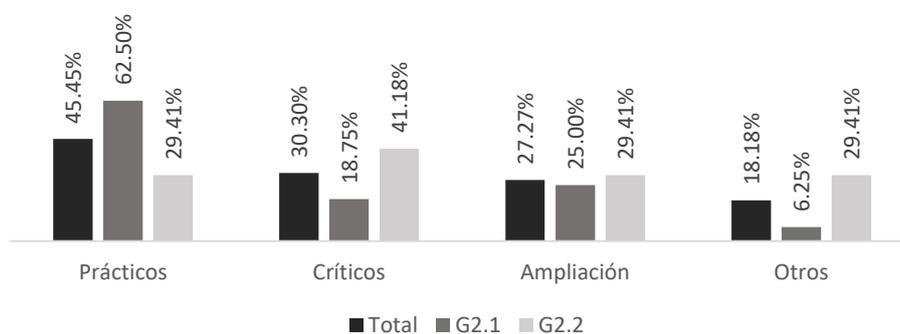


Figura 167. Ítem 1. ¿Qué has aprendido durante este trimestre?

Tabla 94. Ejemplos de los aprendizajes manifestados

EJEMPLOS DE LOS APRENDIZAJES MANIFESTADOS	
Críticos	Que no hay que ser racista, machista, que hay que respetar los sexos.
	Hay que respetar a las personas y no hacer <i>bullying</i> .
	La importancia del mensaje de las canciones, melodías, letras, videoclips.
	Que se puede analizar que las mujeres usualmente son flacas para aparecer en canciones, pero no son "perfectas".
	A reflexionar.
Prácticos	La canción de <i>Happier</i> en la flauta.
	A cantar y tocar canciones.
	A tocar los instrumentos.
	A tocar canciones como <i>Happier</i> o <i>I want to break free</i> .
	A tocar el acompañamiento de <i>Happier</i> en el teclado.
Ampliación	Tocar la flauta.
	Nuevas canciones y artistas.
	He aprendido nuevas letras, melodías, canciones...
	He conocido otra música.
Otros	Aprender tipos de música.
	La nota si bemol .
	No lo sé.
	Nada.

Fuente: elaboración propia

B. Ítem 2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

En cuanto a la segunda pregunta, se puede observar en la figura 168 que la práctica instrumental es la actividad más valorada (51.52%), seguida de las exposiciones (18.18%), las reflexiones (9.09%), la elección del repertorio (6.06%) y otras (21.21%). En la tabla 95 se muestran algunos ejemplos de respuesta característicos para cada una de las categorías analizadas.

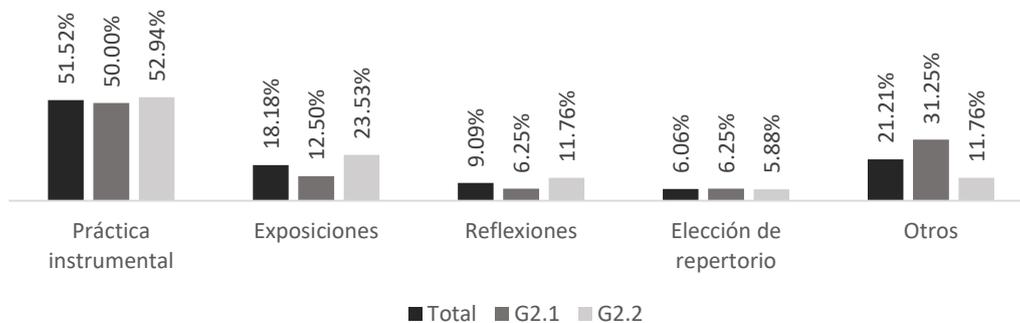


Figura 168. Ítem 2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Tabla 95. Ejemplos de actividades más valoradas por los estudiantes

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES MÁS VALORADAS POR LOS ESTUDIANTES	
<i>Práctica instrumental</i>	Tocar canciones con flauta.
	Tocar el teclado.
	Tocar los instrumentos.
	Tocar con mis amigos.
<i>Exposiciones</i>	Poder hacer exposiciones donde se pueden contar muchas cosas de los artistas.
	Exponer nuestro trabajo.
<i>Reflexiones</i>	Que podamos hablar de las canciones que hemos dado y tocado.
	Analizar las canciones.
<i>Elección del repertorio</i>	Las votaciones.
	Elegir la canción.
<i>Otros</i>	La canción de Freddie Mercury.
	La canción de <i>Happier</i> .

Fuente: elaboración propia

C. Ítem 3. ¿Qué cosas cambiarías para otros años?

Al ser preguntados por los cambios que realizarían de cara a repetir la experiencia en otros años, más de la mitad contestó que no cambiarían nada (54.55%), indicando esto un alto nivel de satisfacción en el alumnado (figura 169). Asimismo, un 15.15% realizó algunas sugerencias relativas a las canciones, como la selección de un repertorio nuevo o que en este aparezcan otros idiomas, y un 9.09% propuso modificaciones en relación con la práctica instrumental, como garantizar la participación de todos los estudiantes o introducir otros instrumentos (tabla 96).

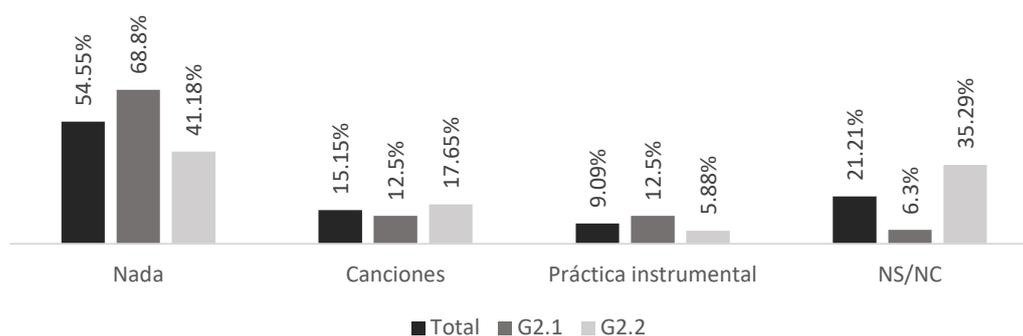


Figura 169. Ítem 3. ¿Qué cosas cambiarías para otros años?

Tabla 96. Ejemplos de cambios propuestos por los estudiantes

EJEMPLOS DE CAMBIOS PROPUESTOS POR LOS ESTUDIANTES	
<i>Canciones</i>	Las canciones. Elegir otras canciones y exponer otros trabajos.
	Poder tocar canciones de otros idiomas.
<i>Práctica instrumental</i>	Que todos tocaran los instrumentos porque algunos no lo hicieron.
	Tocar con otro instrumento de percusión a la hora de tocar una partitura.

Fuente: elaboración propia

D. Ítem 4. ¿Te ha gustado elegir el repertorio/tocar las canciones/reflexionar/las exposiciones de tus compañeros/tus exposiciones?

En el ítem 4 se pidió a los estudiantes que valorasen en una escala Likert de 5 puntos la elección del repertorio, la práctica instrumental, las reflexiones, las exposiciones de los compañeros y las exposiciones propias. Como se aprecia en la figura 170, todas las actividades valoradas han obtenido altas puntuaciones, con una media global de 4.38. Además, todas las actividades han obtenido unas valoraciones que presentan una distribución ascendente (figuras 171-174). La única excepción son las exposiciones propias, que todos los estudiantes que participaron las puntuaron con un 5. Igualmente, destacan las reflexiones por haber obtenido un valor ligeramente inferior.

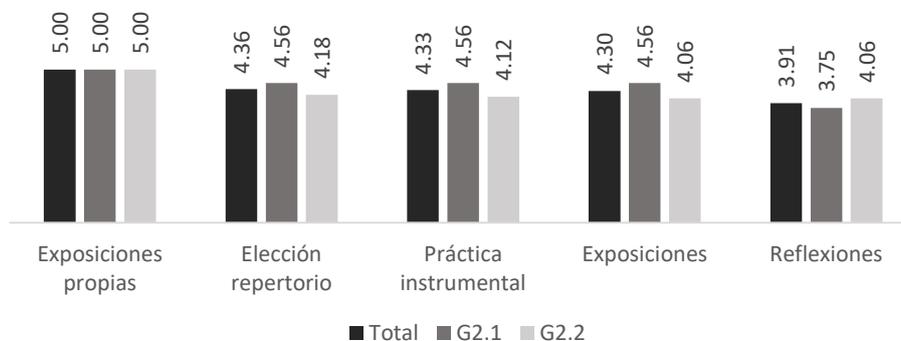


Figura 170. Ítem 4. ¿Te ha gustado elegir el repertorio/tocar las canciones/reflexionar/las exposiciones de tus compañeros/tus exposiciones?

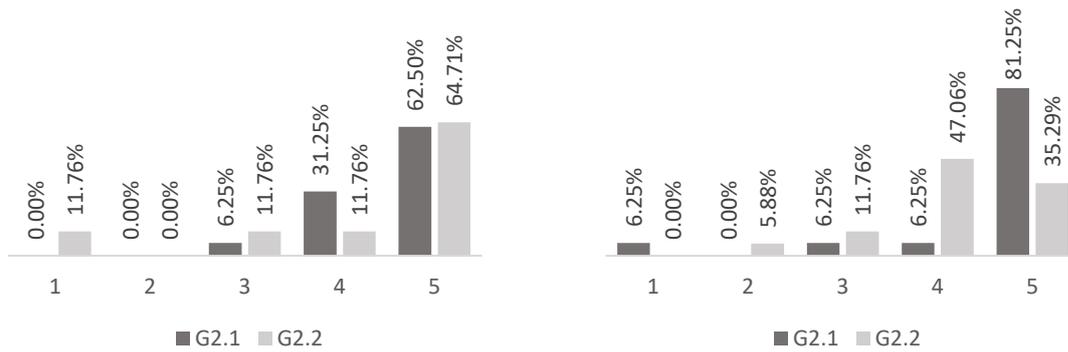


Figura 171. Valoración de la elección del repertorio

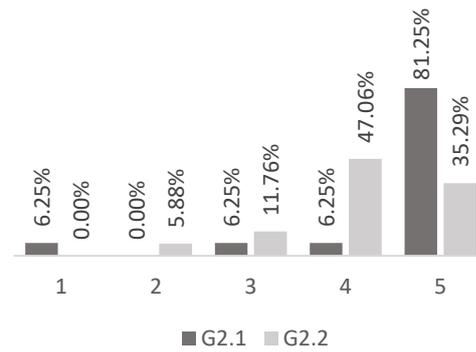


Figura 172. Valoración de la práctica instrumental

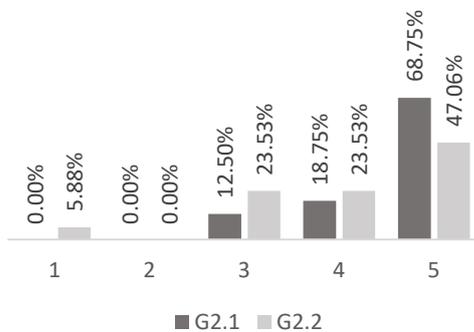


Figura 173. Valoración de las exposiciones

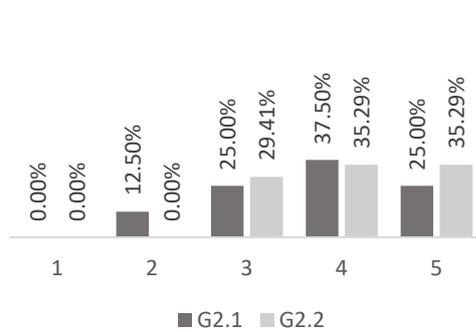


Figura 174. Valoración de las reflexiones

De igual modo que con los ítems anteriores, se han analizado las respuestas cualitativas que justifican cada una de las valoraciones hechas en escala Likert mediante una categorización *a posteriori*. En relación con la elección del repertorio, se han encontrado razones relativas a la práctica democrática (27.27%), a las preferencias musicales de los estudiantes (24.24%), a la ampliación del conocimiento musical (18.18%) y a la motivación (6.06%) (figura 175). Entre los ejemplos señalados destacan una mayor justicia en la elección y el voto, la posibilidad de conocer canciones nuevas que les gustan a otros, la utilización de las propias preferencias musicales, o un mayor disfrute a la hora de trabajar (tabla 97).

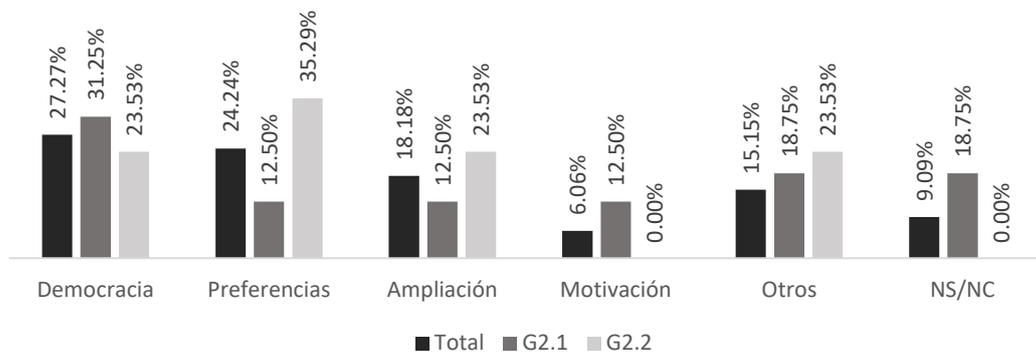


Figura 175. Valoración de la elección del repertorio

Tabla 97. Ejemplos de valoración de la elección del repertorio

EJEMPLOS DE VALORACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL REPERTORIO	
<i>Democracia</i>	Hemos podido votar.
	Porque está bien que nos dejen opinar sobre las canciones que vamos a tocar.
	Porque la democracia mola, y porque entre todos podemos trabajar canciones que nos molan.
	Es justo.
<i>Ampliación del conocimiento musical</i>	Porque es importante que elijan todos.
	La gente conoce cosas nuevas o canciones nuevas.
	Porque aprendemos nuevas canciones.
<i>Preferencias</i>	He visto muchas canciones que no conocía y me han gustado.
	Porque eso significa que le gusta a la gente de aquí.
	Han salido las que me han gustado.
	Porque han salido las que elegí.
<i>Motivación</i>	Mis canciones son muy raras para salir.
	Porque nos lo hemos pasado muy bien.
	Porque así trabajas con más ganas.
<i>Otros</i>	Me ha dado igual.
	Porque yo no estaba.
	Porque así es mejor.

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la práctica instrumental, las dos principales categorías que se han identificado son el disfrute (33.33%) y el aprendizaje instrumental (24.24%), si bien es cierto que casi un tercio ha manifestado diversas razones que se han englobado bajo la etiqueta otros (figura 176). De esta manera, los estudiantes han manifestado que les gusta y les parece divertida la práctica instrumental, que han aprendido a tocar mejor la flauta y otros instrumentos, y que les hace sentir como un músico o que es algo que utilizarán en el futuro (tabla 98).

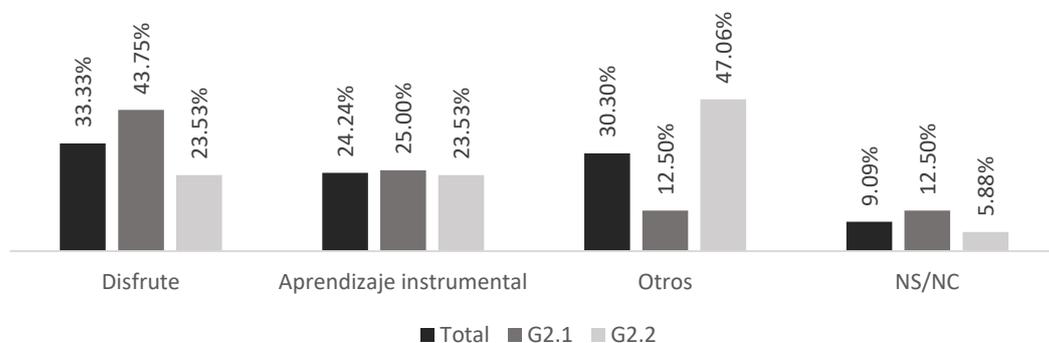


Figura 176. Justificación de la valoración de la práctica instrumental

Tabla 98. Ejemplos de valoración de la práctica instrumental

EJEMPLOS DE VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL	
<i>Disfrute</i>	Porque ha sido divertido.
	Porque me gusta tocar instrumentos.
<i>Aprendizaje instrumental</i>	He aprendido mucho sobre otros instrumentos.
	Porque ahora sé tocar la flauta.
	Porque aprendí a ser más rápido con la flauta.
<i>Otros</i>	Porque me parezco a un músico.
	Porque así las tocas años después.

Fuente: elaboración propia

Al ser preguntado por las reflexiones, el alumnado expresó razones relacionadas con la comprensión del mensaje de las canciones (21.21%), con cuestiones éticas (12.12%) y con el aprendizaje en general (12.12%), aunque en este punto hubo también casi un tercio que respondió otras razones y un quinto que dejó en blanco la pregunta (figura 177). Entre las respuestas, los estudiantes manifestaron la capacidad de extraer y aprender el significado de canciones y videoclips o la importancia del respeto hacia los demás y la distinción entre lo bueno y lo malo (tabla 99). No obstante, también hubo algunas razones negativas como no haber comprendido muchas de las canciones o el hecho de que las reflexiones sean “charla”.

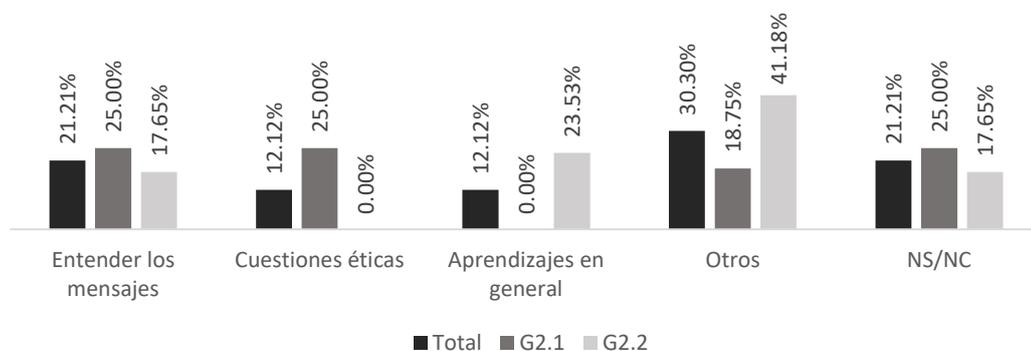


Figura 177. Justificación de la valoración de las reflexiones

Tabla 99. Ejemplos de valoración de las reflexiones

EJEMPLOS DE VALORACIÓN DE LAS REFLEXIONES	
<i>Entender el mensaje</i>	Para aprender el significado (es que yo no sabía lo que decían).
	Porque he aprendido a extraer los mensajes de las canciones y de los videoclips.
	Porque he aprendido a entender las letras de las canciones.
<i>Cuestiones éticas</i>	Porque hay que respetar a las personas tal y como son.
	Porque así aprendemos a ser buenas personas.
	Así sé las cosas malas de la vida (aunque desearía que no existieran).
<i>Aprendizaje general</i>	Porque aprendemos.
	Porque me he dado cuenta de muchas cosas.
<i>Otros</i>	Porque fue curioso el tema.
	Porque he dicho lo que he pensado.
	Ha habido muchas canciones que no he comprendido.
	La mayoría es charla.

Fuente: elaboración propia

En lo relativo a las exposiciones, los argumentos principales giraron en torno a la valoración del trabajo de los compañeros que realizaron la exposición (21.21%), el aprendizaje sobre los artistas (18.18%) y el disfrute (15.15%), mientras que un 27.27% utilizó otras razones y un 15.15% no contestó (figura 178). Algunos ejemplos son que los trabajos realizados por los compañeros estaban bien hechos, que se podía aprender más sobre los cantantes o que eran divertidas y graciosas (tabla 100). Por último, sólo 6 estudiantes respondieron a la valoración de sus propias exposiciones y las razones principales tienen que ver con el disfrute (tabla 101).

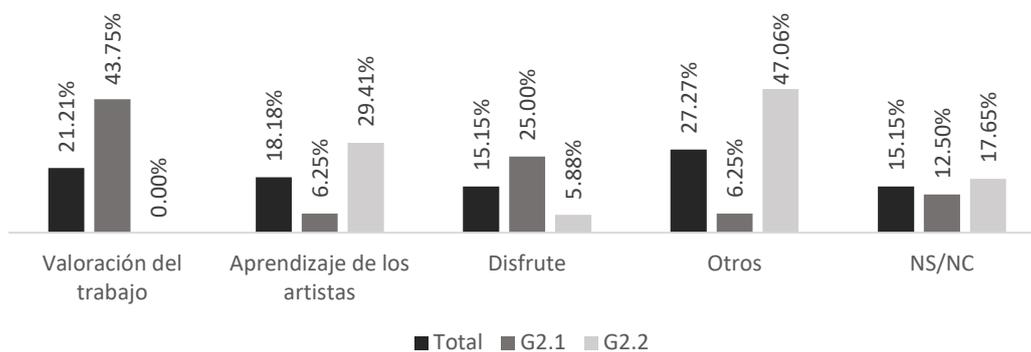


Figura 178. Justificación de la valoración de la elección del repertorio

Tabla 100. Ejemplos de valoración de las exposiciones

EJEMPLOS DE VALORACIÓN DE LAS EXPOSICIONES	
<i>Valoración del trabajo</i>	Porque estaban muy bien hechas.
	Porque lo han hecho en PowerPoint.
<i>Aprendizaje sobre artistas</i>	Porque puedo conocer más sobre el cantante.
	Porque aprendemos sobre cantantes.
<i>Disfrute</i>	Eran divertidas.
	Porque eran bastante graciosas.
<i>Otros</i>	Porque veo su potencial.

Fuente: elaboración propia

Tabla 101. Ejemplos de valoración de las exposiciones propias

EJEMPLOS DE VALORACIÓN DE LAS EXPOSICIONES PROPIAS	
<i>Disfrute</i>	Porque me gusta buscar información.
	Porque lo he disfrutado.
	Ha sido muy guay y nos hemos reído mucho ellos y nosotras.
	Era muy divertido.
<i>Otros</i>	Porque aprendí a usar PowerPoint.
	Porque sí.

Fuente: elaboración propia

E. Ítem 5. Si quieres, puedes comentar cualquier otra cosa que te apetezca

Al último ítem del cuestionario solo contestó un estudiante. En su respuesta manifestó que le había gustado la forma en la que se había trabajado.

2.2.3.2. Entrevista

En la entrevista realizada al final del segundo ciclo de IA (anexo 5.2), la maestra y el investigador evaluaron la implementación del plan de acción acordado. Las cuestiones que se consideraron fueron la motivación y participación de los estudiantes, las exposiciones y reflexiones, la madurez del alumnado para participar en este tipo de propuestas, la respuesta de la comunidad educativa, el trabajo interdisciplinar, el cumplimiento del currículum oficial, la formación docente, algunas dificultades como el conflicto en la elección del repertorio, la adecuación de las preferencias musicales de los estudiantes para ser utilizadas en el contexto escolar, y el aprendizaje que esta experiencia le había aportado a la maestra.

En primer lugar, la maestra señaló que había visto a los estudiantes especialmente motivados, igual que en el ciclo anterior. También apuntó que la participación fue buena, aunque podría

haber sido más profunda y consciente si estuviesen habituados a tomar decisiones en el ámbito formativo y a pensar de forma crítica. Con respecto a las exposiciones, se valoró que las guías para la investigación, que habían sido propuestas tras el primer ciclo, habían funcionado muy bien, evitando que simplemente se copiaran los primeros párrafos que aparecían en la entrada de Wikipedia relativa al artista. En su lugar, los estudiantes tuvieron que buscar información específica y estructurarla para que tuviera sentido. Además, el hecho de que el último punto de las guías fuera el tema sobre el que se iba a reflexionar hizo que la transición entre exposiciones y reflexiones fuera más natural y surgiera de los propios estudiantes.

En estas últimas, se hizo especial hincapié en cuestiones formales como el respeto al turno de palabra o la escucha hacia las opiniones de otros compañeros y sí que se observó una curva de aprendizaje a lo largo del trimestre. Algunos temas dieron lugar a reflexiones más profundas, especialmente aquellos que representan experiencias cercanas, como el caso del acoso escolar. Por otra parte, se vio que algunos temas como el de los roles de género debían ser presentados de una forma que invitase a la participación y los estudiantes no sintieran que se les está juzgando a ellos o a sus familias. En este sentido, el equipo de IA valoró que una solución podría ser plantearlo sin la emisión de juicios apriorísticos y esperando a que estos se vayan produciendo conforme avanza la reflexión y los estudiantes aporten sus experiencias y puntos de vista. También se apuntó la importancia de la distribución para las reflexiones, siendo la formación en U la que más favorece la escucha, la horizontalidad y el turno de palabra.

Como sugerencia de mejora de la propuesta educativa, se barajó la posibilidad de que en futuras ocasiones sean los propios estudiantes los que propongan temáticas para reflexionar sobre las canciones que se hayan elegido, para lo cual sería necesario que estos ya hubiesen tenido una experiencia previa con este tipo de metodología. Por otra parte, aunque se había optado al final del primer ciclo por dejar espacios para la reflexión en pequeño grupo para facilitar la participación de los estudiantes, esto no se llegó a aplicar porque se vio que la guía de la docente para orientar las reflexiones era necesaria. En este sentido, se propuso utilizar una especie de guía escrita con unas preguntas para que, a modo de andamiaje, les ayudase a iniciar una reflexión de forma autónoma.

Por lo que respecta a la madurez, la maestra señaló que, a pesar de comprobar que los estudiantes de 5º de primaria son suficientemente maduros para participar en este tipo de enfoque, la maduración no es algo uniforme y depende de cuestiones como el bagaje cultural, la estimulación que hayan recibido en la familia y la propia evolución escolar de cada grupo-clase. De hecho, consideró que este tipo de propuesta podría llegar a realizarse con algunas clases de 4º curso. Asimismo, se añadió que el factor madurativo afecta sobre todo a su capacidad para realizar reflexiones sobre las relaciones entre música y sociedad, pero que todo lo relativo a la elección democrática del repertorio puede aplicarse hasta en los primeros cursos de la etapa. Además, el hecho de que los estudiantes elijan el repertorio es una forma de garantizar una cierta adecuación a su nivel madurativo.

Al hablar sobre la respuesta de la comunidad educativa, la maestra apuntó que no había recibido ningún rechazo por parte del claustro ni del consejo escolar. Ella avisó de que se seguiría un año más con el proyecto y a ambos órganos les pareció bien. En cuanto a las familias, comentó

con algunas de ellas la propuesta educativa que se había implementado y el *feedback* fue muy positivo, e incluso una de ellas señaló que se había involucrado en el trabajo con su hija y había quedado muy satisfecha. Con respecto al alumnado, las otras clases se dieron cuenta de que se estaban trabajando las canciones que les gustaban también a ellos y le pidieron a la maestra que la utilizase en sus aulas. En lo relativo al trabajo interdisciplinar, el cual no se pudo desarrollar, la maestra sostuvo que la escuela no está diseñada para que se trabaje de esta forma, al no disponer de una dedicación horaria específica; que tampoco hay proyectos educativos de centro que funcionen como paraguas que apoye este tipo de trabajo; y que los docentes cuando llegan a una escuela se encuentran con claustros en los que se trabaja de forma individualizada. También apuntó que tendría que haber evaluadores externos que exigiesen a los colegios trabajar de forma interdisciplinar.

A la hora de evaluar la posibilidad de abordar los distintos contenidos curriculares a través de este enfoque, la maestra señaló que los había podido trabajar de la misma forma que lo hace habitualmente con otro tipo de repertorio. Además, valoró positivamente el hecho de que, al utilizar músicas que el alumnado ya conoce, sea más fácil trabajar los diferentes bloques de contenidos y los aprendizajes sean más significativos. Lo mismo sucede con el tiempo empleado. Es decir, si bien es cierto que, al introducir nuevos elementos como la elección del repertorio, las exposiciones y las reflexiones, el tiempo de práctica instrumental y estudio del lenguaje musical se reduce aproximadamente al 60%, este es más eficiente al tener el alumnado la música ya interiorizada y estar más motivados hacia los aprendizajes. Un ejemplo que puso la maestra es que ella utilizó la partitura de *Happier* en 4º curso porque se la pidieron los alumnos y, a pesar de corresponder a un nivel técnico superior en la flauta y utilizar notas que todavía no habían aprendido, en dos semanas ya sabían tocarla y había mejorado notablemente su destreza con el instrumento. Del mismo modo, se valoró que, si se trabajara interdisciplinariamente, la dedicación horaria a las reflexiones podría estar repartida, dejando más tiempo para lo específicamente sonoro de la educación musical.

Con respecto a la formación docente, la maestra señaló que para poder extender este tipo de enfoque al conjunto de maestros de música es necesario ser capaces de arreglar partituras adaptadas al nivel escolar a partir de canciones actuales de música popular urbana. En este sentido, el equipo de IA valoró la posibilidad de elaborar un blog o página web en la que se vayan colgando las partituras y se compartan a modo de banco de recursos, así como de contar con los alumnos con más habilidades musicales para que tratasen de sacar de oído la melodía y resultase más sencilla su transcripción.

En cuanto a las dificultades señaladas por los propios estudiantes durante las primeras sesiones del segundo ciclo, por un lado, no se ha visto ningún tipo de conflicto a la hora de seleccionar el repertorio, sino que han comprendido que la elección del repertorio a través de un proceso democrático es justa. Por otro lado, en relación a la adecuación de las letras de las canciones para ser utilizadas en el contexto escolar, la maestra se sintió preocupada durante el primer ciclo por no saber cómo establecer los límites, especialmente en lo relativo a los contenidos sexualizados y violentos, así como en la utilización de un lenguaje malsonante. Sin embargo, en este segundo ciclo se ha sentido segura después de la experiencia del año pasado y considera que lo importante es tener claro que se trata de un material que el alumnado consume y que el objetivo

de introducirlo en el aula es pensar sobre él de forma crítica. Finalmente, la maestra señaló que el hecho de haber participado en este proceso de investigación-acción ha sido una experiencia muy positiva que ha representado un aprendizaje y un desarrollo profesional. Poco a poco ha ido ganando seguridad con respecto a este enfoque y considera que lo puede incorporar a su práctica docente. No obstante, siente que tal vez no pueda realizarlo de la misma forma porque no se ve completamente capaz ni con el tiempo necesario para crear partituras nuevas a partir de las canciones que elijan los estudiantes.

3. DISCUSIÓN

En este estudio se han explorado las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares. Para ello, se ha implementado un proceso de investigación-acción (IA) de dos ciclos en el que han participado una maestra de educación musical y cuatro grupos de 5° curso de educación primaria en los que ella imparte docencia. La propuesta educativa que se ha desarrollado puede sintetizarse en cuatro fases: elección del repertorio por parte de los estudiantes, realización de algunos de trabajos de investigación y exposición sobre los artistas y las canciones seleccionadas, reflexión participativa sobre la relación entre dicha música y alguna problemática social asociada a la misma, y práctica instrumental y aprendizaje del lenguaje musical. En este sentido, se ha diseñado una secuencia didáctica acorde con algunos de los principios de la educación musical crítica identificados en el marco teórico de esta tesis. Es decir, (1) se parte de una concepción ética, ideológica y dialéctica del conocimiento (De Miguel, 1988; Guba y Lincoln, 1994; De la Herrán, 2005; M. G. Pérez, 1990; Popkewitz, 1988; Sabariego, 2004; Sáez, 1989; Sánchez-Santamaría, 2013), así como de una función transformadora y emancipadora de la educación (Aróstegui, 2014; Carr y Kemmis, 1988; De la Torre, 1993; Delgado, 1994; Escudero y González, 1984; R. García y Parra, 2010; Popkewitz, 1980; Martín Rodríguez, 2002a; Sáez, 1989) que ayude a los estudiantes a comprender de forma crítica su entorno en el marco de los derechos humanos y la justicia social (Bell, 2007; Bowman, 2009; D. J. Elliott, 2007; R. Johnson, 2009; Vaugeois, 2009); (2) se reconocen sus identidades musicales, experiencias e intereses (Abrahams, 2005; Abril, 2010, 2013; Bond, 2014; Gowan, 2016; Hayes, 2013; Kelly-McHale, 2018; Lind y McKoy, 2016; J. Shaw, 2012; Walter, 2018; Wiens, 2015); (3) se plantea un sistema democrático que les de voz para que participen en la construcción del currículum (C. Roberts y Campbell, 2015; Snell, 2009a; Spruce, 2015; Younker y Hickey, 2007); y (4) se plantea un trabajo interdisciplinar a través del cual se ofrezca una educación más globalizada en la que la educación musical se interrelacione con otras áreas (A. J. Palmer, 2009; Sheperd, 2009).

En cuanto a las posibilidades y dificultades didácticas exploradas, las cuales constituyen los elementos de análisis centrales del presente estudio, estas surgen de diversas fuentes: la revisión sistemática presentada en el capítulo III sobre la utilización educativa de la música popular urbana, las creencias que manifestaron los docentes que participaron en el cuestionario expuesto en el capítulo VI, y las situaciones derivadas de la experiencia vivida en este proceso de IA. En este sentido, las posibilidades encontradas están relacionadas con la motivación y participación

del alumnado, al desarrollo de un pensamiento crítico sobre su propia contemporaneidad, la contribución a las competencias cívicas y ciudadanas mediante la utilización de metodologías democráticas, el reconocimiento de las identidades musicales presentes en cada grupo-clase, y el trabajo interdisciplinar con otras áreas de conocimiento. En relación con las dificultades, estas son la falta de madurez de los estudiantes tanto para tener una identidad musical desarrollada como para ser capaces de reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad, el escaso tiempo con el que cuenta la asignatura, la poca adecuación de las preferencias musicales de los estudiantes para ser utilizadas en un contexto escolar, el rechazo de algunos sectores de la comunidad educativa hacia este tipo de propuesta, el conflicto que podría surgir dentro de aula a la hora de elegir el repertorio, la insuficiente formación docente y la ausencia de materiales adaptados al nivel de la educación musical primaria. Además, por ser este uno de los objetivos de la IA, se ha evaluado en qué medida esta investigación ha generado cambios en las prácticas docentes de la maestra que ha participado.

Dentro de las posibilidades didácticas, en primer lugar, la motivación de los estudiantes ha sido muy alta, tal y como se puede desprender tanto de la puntuación que otorgan al trabajo realizado (4.38 sobre 5) como de la valoración de la maestra, quien considera que el alumnado estaba especialmente contento y enfocado hacia la asignatura. Esta motivación también ha sido percibida en la ilusión que mostraban a la hora de elegir el repertorio que iba a ser utilizado, en la constante participación en las diferentes actividades que se proponían, ya fuesen de reflexión o de práctica instrumental, y en los trabajos de investigación y exposición que de forma voluntaria realizaron algunos estudiantes. De hecho, este último punto fue especialmente relevante porque se vio cómo en algunos casos, alumnos de que de manera habitual se sentían desmotivados por la asignatura en particular o en la escuela en general y presentaban algunos problemas conductuales, se mostraban motivados, activos y desarrollaban conductas positivas al trabajar de esta manera. Igualmente, la motivación se trasladó a otros cursos, que también pidieron trabajar de esta forma en sus clases. Este efecto sobre la motivación del alumnado es consistente con diversos estudios que encontraron una asociación positiva entre esta y la utilización de la música popular urbana en el contexto escolar (Chi y Chen, 2019; S. B. Choi et al., 2016; S. G. Davis, 2013; Green, 2006; Hallam et al., 2017a, 2018; Özdemir y Çiftçibasi, 2017; Powell et al., 2017; Rescsanszky, 2017; Schwarz y Wickström, 2017; Sever, 2016).

En segundo lugar, la participación fue muy positiva en ambos ciclos de IA, tanto en la elección del repertorio como en la práctica instrumental y las reflexiones. En el segundo ciclo, la participación fue registrada de forma sistemática, obteniéndose que el 75% de los estudiantes intervino al menos una vez, mientras que el 60% lo hizo entre una y cuatro ocasiones; que la temática influye en el nivel de participación, siendo superior cuando esta conecta con experiencias propias; que no existe una diferencia significativa en función del género de cada estudiante. De igual forma que con la motivación, la observación de este alto nivel de participación coincide con otros estudios (Kuzmich, 1991; Tobias, 2015a). No obstante, la maestra apuntó que los estudiantes no están habituados este tipo de participación en el ámbito académico y que un mayor entrenamiento en este tipo de enfoque desde los primeros cursos de la etapa daría lugar a una implicación más profunda y consciente.

En tercer lugar, se ha desarrollado el pensamiento crítico en los estudiantes en la medida en la que han participado de forma dialogada en reflexiones sobre problemáticas sociales relevantes de su propia contemporaneidad (Abrami et al., 2015; Beane y Apple, 2005; Francisco José García, 2010; Llamas y Gorbe, 2014; Lorencová et al., 2019; T. J. Martin et al., 2020; Woodward, 2017) y han realizado trabajos de investigación y exposición (Pithers y Soden, 2010; Topo, 2014). Así, en las primeras han surgido reflexiones como el rechazo y la invisibilidad que pueden sufrir algunas personas migrantes, la sexualización del cuerpo femenino como estrategia de *marketing*, la relatividad de la belleza y la presión social que experimenta la mujer con respecto a la misma, las incoherencias entre los valores y las prácticas de los individuos, el sistema de monetización *online* de la industria musical actual, la problemática del acoso escolar y algunas estrategias para reaccionar frente a él, la relación entre las tareas domésticas y los roles de género, o la intolerancia hacia otras personas debido a cuestiones raciales, culturales, nacionales o religiosas. Por su parte, en los trabajos de investigación y exposición han buscado, contrastado y sintetizado la información, y se les han planteado preguntas que suponían algún tipo de reto cognitivo. En este sentido, se ha observado en el segundo ciclo de IA una mejora en las exposiciones cuando se les ha proporcionado una guía de trabajo con información que debían encontrar. De esta manera, han tenido que construir su propio discurso en lugar de copiar literalmente la información contenida en una sola fuente, tal y como sucedió en el primer ciclo.

Además, el propio hecho de que se sientan motivados y participen en actividades interactivas, tal y como se ha señalado anteriormente, también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico (Lorencová et al., 2019). Igualmente, si bien no se ha evaluado la adquisición de este tipo de pensamiento como destreza específica, sí se han observado algunos aprendizajes relacionados con el mismo en las respuestas que los estudiantes han dado en el cuestionario de evaluación utilizado al final del proceso de IA. Por ejemplo, algunos señalaron que habían aprendido a fijarse en el mensaje de las canciones que escuchaban, mientras que otros indicaron rechazo hacia el racismo, el machismo, el acoso escolar, la falta de respeto en general o la valoración de la mujer en función de su cuerpo. Esta posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico observada ofrece una base empírica que se alinea con algunos discursos legitimadores de la utilización educativa de la música popular urbana que sostienen que esta puede servir para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su contemporaneidad (Bowman, 2004; B. L. Cooper, 1993; Hebert y Campbell, 2000; Kallio y Väkevä, 2017; Moore, 2007; Väkevä, 2006; Woodward, 2017), así como para fomentar una educación en valores y el desarrollo moral del alumnado (Rauduvaite, 2008, 2009, 2013).

En cuarto lugar, la elección del repertorio mediante un sistema de votación a través de un cuestionario ha servido para establecer un sistema democrático de toma de decisión. En este sentido, se ha promovido un aprendizaje de la participación democrática basado en la práctica y vivencia de situaciones reales en las que los estudiantes pueden tomar decisiones sobre cuestiones que les afectan directamente como es el caso de los contenidos curriculares (Beane y Apple, 2005; J. Gimeno, 2003; Hart, 1993; Lansdown, 2001; M. Martínez, 2011; Osoro y Castro, 2017; M. Á. Santos, 1996; Tonucci, 2009). De esta forma, se ha invertido la verticalidad que atribuye habitualmente a los legisladores, editores y docentes el poder para decidir lo que sucede en el aula y se ha contado con la complicidad de los estudiantes (Esteban, 2015; Ovejero y Pastor, 2001; C.

Roberts y Campbell, 2015; T. Rodríguez, 1995; Spruce, 2015; Younker y Hickey, 2007). Esto ha dado lugar a dos reflexiones en las que se han tratado temas como el voto, el debate entre diferentes perspectivas, la necesidad de escuchar la opinión de los demás, la diversidad de intereses, la importancia de alcanzar acuerdos o la lógica de las mayorías. Los estudiantes han valorado muy positivamente este aspecto de la propuesta y entre los argumentos aportados destacan el hecho de que hayan podido elegir las canciones que más les gustan, que se trate de un sistema justo y que tengan la oportunidad de ampliar su conocimiento musical. Esto es consistente con diversos autores que sostienen que la utilización de la música popular urbana representa una oportunidad para la participación democrática (Allsup, 2004; Bowman, 2004; Christophersen y Gullberg, 2017; Emmons, 2004; Mercado, 2019; Väkevää, 2009; Woodward, 2017).

En quinto lugar, el hecho de haber utilizado como contenidos curriculares las preferencias musicales de los estudiantes supone el reconocimiento de sus identidades musicales, de las cuales aquellas forman parte (Green, 2011; Hargreaves et al., 2002a, 2017; MacDonald et al., 2009). En este sentido, se han validado las experiencias de los estudiantes, sus trasfondos culturales, sus estilos de vida y sus marcos referenciales (Gay, 2000; F. J. Hernández et al., 2017; Lind y McKoy, 2016). Como sostienen algunos autores, este reconocimiento de las identidades contribuye al desarrollo de las mismas (Huttunen y Murphy, 2012) y promueve un sujeto cada vez más emancipado (Honneth, 1997). Además, siendo la música popular urbana habitualmente rechazada en el contexto escolar por ser considerada estéticamente inferior, moralmente dañina y ya conocida por el alumnado (Boespflug, 2004; Hebert y Campbell, 2000; Humphreys, 2004; Kratus, 2019; Reimer, 2004; Woodson, 2004), su reconocimiento ha servido para subvertir su estatus de inferioridad (Fraser, 2006).

La última de las posibilidades didácticas analizadas ha sido la del trabajo interdisciplinar. En esta dirección, diversos autores sostienen que la utilización de la música popular urbana favorece el establecimiento de relaciones con otras áreas como la política, los estudios sociales, la psicología, la ciencia, las matemáticas, la lengua, la geografía o la historia (Biggs, 2011; Chilcoat, 1985; B. L. Cooper, 1973, 1979; B. L. Cooper y Walker, 1990; N. Gage et al., 2019; Gordon, 1984; Ho, 2016; Jones y Pearson, 2013; Loew, 1979; Macklis, 1989; Paterson, 1991; Woodson, 2004). No obstante, aunque en este proyecto se intentó conectar la asignatura de educación musical con el área de lengua inglesa o la de ciencias sociales, esto no fue posible en ninguno de los ciclos de IA. A este respecto, la maestra señaló que la escuela no está estructuralmente preparada para trabajar de esta forma, ya que no hay una dedicación horaria específica para que los docentes se puedan reunir para trabajar de forma colaborativa. También apuntó que el trabajo en la escuela suele ser muy individualista y que no existen proyectos educativos de centro que sirvan como paraguas para guiar las prácticas educativas. Además, sostuvo que sería necesaria una suerte de evaluación externa que exigiera al claustro trabajar de forma interdisciplinar.

En cuanto a las dificultades analizadas, en primer lugar, los estudiantes de 5º curso de educación primaria han demostrado suficiente madurez para participar en esta propuesta educativa. Por un lado, los 44 estudiantes del primer ciclo de IA votaron un total de 36 artistas y 47 canciones diferentes, mientras que las preferencias manifestadas por los 47 del segundo duplicaron dicha cantidad, siendo de 62 para los primeros y 95 para las segundas, lo que indica unas preferencias musicales con un alto nivel de desarrollo. Además, la práctica totalidad de ellas está conformada

por el repertorio de la música popular urbana. Esto coincide con diversos estudios que señalan que entre los 9 y los 11 años de edad se produce un giro en el gusto musical hacia ese tipo de música (Greer et al., 1974; Grembis y Schellberg, 2003; Hargreaves et al., 2010; Rogers, 1957), así como con aquellos que sostienen que esta es la música preferida por el alumnado de educación primaria y secundaria (Bosacki et al., 2006; Cremades et al., 2010; De Quadros y Quiles, 2010; De Vries, 2010; Dobrota y Ercegovac, 2019; Ho, 2014, 2015b, 2016, 2017b; Ho y Law, 2012; Law y Ho, 2015; Rauduvaite, 2008; Roulston, 2006; Shah, 2006). Asimismo, en ambos ciclos de IA, el 51.35% de los artistas y el 80.04% de las canciones han sido seleccionados solamente por un estudiante, lo que indica una gran diversidad interna dentro del estilo. Esto es consistente con la tendencia entre las preferencias musicales de los jóvenes hacia la diversificación y la conformación de menús musicales cada vez más individualizados (Semán, 2015; Semán y Vila, 2008).

Por otro lado, los estudiantes mostraron suficiente madurez para poder realizar reflexiones en las que se abordasen desde una perspectiva crítica problemáticas sociales a partir de su conexión con la música que habían elegido. En este sentido, como ya se ha comentado anteriormente, fueron capaces de reflexionar sobre cuestiones como la democracia, la migración, la imagen de la mujer, los roles de género, la industria musical, el racismo o el acoso escolar, lo que dio lugar a conclusiones de tipo ético en las que se rechazaron las actitudes intolerantes y poco respetuosas. Esto coincide con las características de su etapa evolutiva, correspondiente a la adolescencia temprana (G. R. Elliott y Feldman, 1995; Goossens, 2006a; Singh y Mukherjee, 2018; Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011), en la cual comienzan a aumentar sus habilidades para pensar de forma abstracta, hipotética, multidimensional y reflexiva sobre un número creciente de temáticas pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento (Keating, 1990; Lehalle, 2006a; Wigfield et al., 1996, 2006), y se incrementa su capacidad para pensar crítica y moralmente (Trejos-Castillo y Vazsonyi, 2011), buscando establecer una coherencia entre los valores personales y los sociales (Lehalle, 2006b).

No obstante, el equipo de IA sí que percibió ciertas diferencias madurativas dentro de los grupos que participaron, encontrándose con algunos estudiantes con características propias de la adolescencia, mientras que otros todavía se hallaban cerca de la niñez. Así, se observó que los primeros tuvieron un mayor liderazgo en las actividades de elección del repertorio, de realización de exposiciones y de reflexión, mientras que los segundos tuvieron un rol más pasivo, al mismo tiempo que se vieron influenciados por las experiencias de aquellos. Por otra parte, este tipo de enfoque presenta dificultades de compatibilidad con los estudiantes con diversidad funcional cuyo desarrollo cognitivo afecta a la comprensión y expresión lingüísticas, así como con el alumnado procedente de otros países que todavía no domina la lengua vehicular del centro. En esta línea, la maestra indicó que cada grupo tiene un nivel madurativo interno específico que depende de cuestiones como el bagaje cultural, la estimulación recibida en la familia o la evolución del propio grupo a lo largo de la etapa. Igualmente, señaló que este tipo de propuestas podrían llegar a funcionar adecuadamente en el último trimestre de algunos grupos de cuarto curso.

En segundo lugar, la falta de tiempo fue la dificultad mayoritariamente señalada por los docentes que participaron en el estudio expuesto en el capítulo VI de esta tesis. Aquí se ha estimado que el tiempo destinado a la práctica instrumental y al trabajo del lenguaje musical ocupa alrededor del 60%, dedicándose el resto a la elección del repertorio, las exposiciones y las reflexiones. En

este sentido, sí que se reduce el tiempo destinado a los contenidos tradicionales en la medida en que se introducen otros nuevos. No obstante, la maestra señaló, por un lado, que el hecho de que los estudiantes ya conozcan las canciones acelera y hace más efectivo el proceso de práctica instrumental, por lo que se necesitan menos sesiones para conseguir los mismos resultados. Por el otro, consideró que, al trabajar con un repertorio próximo a sus experiencias vividas y hacia el que muestran un alto nivel de motivación, los aprendizajes eran más significativos, tal y como señalan algunos autores (J. L. Byo, 2018; Christophersen y Gullberg, 2017; MacCluskey, 1979). Además, también apuntó que el hecho de trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas podría ser una forma de distribuir las reflexiones y exposiciones con otras asignaturas, de manera que el tiempo de educación musical no viera tan restringido el trabajo de lo específicamente sonoro. Por tanto, es cierto que la introducción de nuevos contenidos supone una dificultad añadida al escaso tiempo disponible, pero la utilización de las preferencias musicales de los estudiantes puede servir para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, otra de las dificultades habitualmente señaladas es la poca adecuación de las preferencias musicales de los estudiantes para ser utilizadas en el contexto escolar, ya que pueden contener mensajes sexuales, violentos, ofensivos, discriminatorios, marcadamente políticos o relacionados con las drogas (Christophersen y Gullberg, 2017; Ericsson y Lindgren, 2011; Kallio, 2017a; Odam, 2004; Parkinson, 2017; Väkevä, 2006; Woodson, 2004). En este sentido, la maestra manifestó que inicialmente se sintió insegura y preocupada al no saber cómo iba a establecer los límites. Sin embargo, durante el segundo ciclo de IA experimentó una mayor seguridad, fundamentada tanto en los positivos resultados obtenidos en el primero como en la aceptación de que se trata de una música que los estudiantes consumen habitualmente y que el objetivo de introducirla en el aula es precisamente el de repensarla de forma crítica. Esto es similar a lo planteado por Kallio (2015), quien sostiene que la selección del repertorio es una tarea compleja y con una dimensión ética en la que los diferentes sistemas de censura pueden ser utilizados como una invitación para problematizar la música como fenómeno sociocultural. Aun así, entre todas las canciones votadas por los estudiantes, uno de los criterios de selección fue que estos no tuvieran un excesivo nivel de contenidos violentos y sexualizados.

En cuarto lugar, y muy relacionada con la anterior, una dificultad señalada a la hora de utilizar este tipo de enfoque en la escuela es la del rechazo de la comunidad educativa, especialmente por parte de las familias o de otros docentes (Ericsson y Lindgren, 2011; Parkinson, 2017). Con respecto a las primeras, la maestra no ha recibido ninguna queja durante todo el proceso de IA. De hecho, cuando ha podido conservar con alguna de ellas sobre la propuesta que se estaba implementando en el aula de educación musical, el *feedback* recibido ha sido positivo. Con respecto a los segundos, encontró en el primer ciclo de IA algunos docentes que plantearon algunas dudas sobre la idoneidad de la propuesta. No obstante, cuando explicó que el objetivo era enseñar a los estudiantes a analizar críticamente la música que consumen y relacionarla con diversas problemáticas sociales, todo el claustro aceptó el proyecto, no volviendo a plantear ninguna reserva durante el segundo ciclo de IA.

En quinto lugar, tanto los propios estudiantes como algunos de los docentes encuestados señalaron que utilizar las preferencias musicales del alumnado supondría la generación de un conflicto sobre qué músicas concretas elegir. Sin embargo, no se ha observado ningún tipo de

problema a lo largo de los dos ciclos de IA, ni siquiera en las sesiones en las que se presentaban los resultados del cuestionario y se escogían las canciones. La percepción del equipo de IA es que los estudiantes entendieron que el sistema de elección había sido justo, tal y como algunos estudiantes lo manifestaron de manera informal o lo reflejaron en el cuestionario de evaluación final. Por su parte, la maestra indicó que el alumnado pensaba que iba a producirse algún tipo de conflicto si elegían las canciones porque no están acostumbrados a tomar decisiones en el ámbito académico, ya que no es algo que se trabaje a lo largo de la etapa de educación primaria.

En sexto lugar, la falta de formación docente orientada hacia el uso de la música popular urbana ha sido señalada por diversos autores como una de las principales dificultades a la hora de utilizarla en el ámbito escolar (Binas, 2017; Boespflug, 2004; Emmons, 2004; Gurgel, 2019; Hebert y Campbell, 2000; Humphreys, 2004; West y Clauhs, 2015; Woodson, 2004). En el caso concreto de la propuesta que aquí se plantea, la maestra señaló que la principal dificultad radica en la transcripción de algunas partes de las preferencias musicales de los estudiantes y su adaptación a un nivel adecuado a la etapa, destreza que sería interesante que se introdujera como contenido específico en los planes de formación inicial y permanente del profesorado.

En relación con esto último se encuentra la última de las dificultades señaladas, consistente en la falta de materiales educativos adecuados. En este sentido, es difícil encontrar recursos adaptados a las preferencias musicales de los estudiantes ya que estas presentan una gran variabilidad y un constante cambio (Kallio y Väkevä, 2017; Miksza, 2013; Väkevä, 2006), lo que contrasta con la lenta capacidad de adaptación de las instituciones educativas (Christophersen y Gullberg, 2017). Frente a esto, el equipo de IA valoró, por un lado, la posibilidad de construir bancos de recursos *online* a través de los cuales el profesorado comparta los materiales que haya creado y, por el otro, la colaboración con algunos estudiantes que sean capaces de tocar en la flauta o algún otro instrumento las canciones para facilitar el proceso de transcripción.

Finalmente, con respecto al impacto que este proceso de IA ha tenido sobre las prácticas educativas de la maestra que ha participado, esta señaló que le había servido para replantearse su forma de abordar la asignatura y darse cuenta de que debía ser más flexible e introducir este tipo de metodologías más frecuentemente. Igualmente, manifestó que había supuesto un gran aprendizaje para ella y que había conseguido sentirse cómoda con un conjunto de nuevas estrategias didácticas que considera muy positivas y que le gustaría seguir utilizando en el futuro. No obstante, señaló que, como ya se ha comentado, la principal dificultad que encuentra es disponer de tiempo y habilidades suficientes para ser capaz de extraer materiales adecuados para el trabajo de las canciones que conformen las preferencias musicales de los estudiantes en cada momento. En esta dirección, planteó la posibilidad de continuar con este enfoque teniendo en cuenta esta limitación, así como de extenderlo al resto de cursos de la etapa, aunque no se realicen las reflexiones participativas sobre problemáticas sociales relacionadas con la música por falta de madurez de los estudiantes de los primeros cursos.

A modo de síntesis, se ha implementado un proceso de IA en el que se han utilizado las preferencias musicales de los estudiantes desde un enfoque crítico. Esto ha posibilitado el aumento de su motivación y participación, el desarrollo de un pensamiento crítico con base ética vinculado a algunas problemáticas sociales contemporáneas, la práctica de procedimientos democrá-

ticos de toma de decisión, y el reconocimiento de las identidades musicales del alumnado. Sin embargo, no ha sido posible abordar la propuesta de forma interdisciplinar. Por otro lado, los estudiantes han mostrado madurez suficiente para participar y aprender a través de este tipo de enfoque, el cual no ha presentado ningún tipo de problema a la hora de elegir el repertorio ni rechazo por parte de la comunidad educativa. No obstante, las dificultades identificadas han sido la escasa dedicación horaria destinada a la asignatura, la cual podría compensarse con la mayor eficiencia y significatividad que se derivan de la utilización de canciones que los estudiantes ya conocen y por las que se sienten motivados; la falta de formación docente en la transcripción de canciones actuales y su adaptación al nivel educativo; y la ausencia de materiales didácticos, que podría reducirse mediante la creación de bancos de recursos y la colaboración de algunos estudiantes. Con todo, se ha observado que mediante este tipo de propuesta se contribuye a una educación democrática fundamentada en la participación, el reconocimiento y el desarrollo de un pensamiento crítico.

VIII

Conclusiones, limitaciones, recomendaciones y prospectiva

En este capítulo se presentan las conclusiones, limitaciones, recomendaciones y prospectiva de esta tesis. Las primeras hacen referencia a los principales hallazgos encontrados en cada uno de los trabajos empíricos y de revisión sistemática, exponiendo los resultados más desatacados. Las segundas revisan de forma crítica algunos aspectos metodológicos e interpretativos utilizados en el proceso de investigación y señalan explicaciones alternativas. Las terceras sugieren algunas implicaciones de tipo práctico en el ámbito educativo derivadas de las conclusiones. Finalmente, la cuarta propone

Conclusions, limitations, recommendations and future research

This chapter presents the conclusions, limitations, recommendations and future research indications of this thesis. The former refer to the main findings found in each of the empirical and systematic review studies, together with the most important results. The limitations critically review some methodological and interpretive aspects used in the research process and point out alternative explanations. The recommendations suggest some practical implications in the educational area resulting from the conclusions. Finally, the future research indications will be along various lines to deepen

diversas líneas de investigación futuras para profundizar y seguir avanzando en cada uno de los campos que se han abordado.

1. CONCLUSIONES

Las conclusiones que aquí se desarrollan a modo de síntesis de los hallazgos más relevantes de esta tesis responden a los interrogantes formulados inicialmente en las preguntas de investigación, al cumplimiento de sus respectivos objetivos, y a la verificación de las hipótesis y premisas de partida. Este es el esquema mediante el cual se estructuran, es decir, se responde a las preguntas de investigación a partir de los resultados encontrados en la consecución de sus correspondientes objetivos y su relación con las hipótesis y premisas formuladas inicialmente. Además, cada una de ellas es finalmente expuesta de manera resumida.

1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

La primera pregunta de investigación planteaba conocer cuál era el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en la legislación educativa, los manuales escolares y las prácticas docentes. Además, a modo complementario, pretendía analizar cuál es el repertorio utilizado en esos tres niveles curriculares. Para dar respuesta a dicha pregunta, se formularon los objetivos 1, 2 y 3, correspondientes a cada uno de dichos niveles.

1.1.1. OBJETIVOS

A continuación, se indican los objetivos pertenecientes a la primera pregunta de investigación y su desarrollo, tal y como fueron planteados en la introducción, y se responde

and continue advancing in each of the fields that have been addressed.

1. CONCLUSIONS

The conclusions given here are a synthesis of the most relevant findings of this thesis and answer the research questions that were initially formulated, the fulfillment of their respective objectives and the verification of the hypotheses and initial premises. They are structured in this way: the research questions are answered from the results found in the achievement of their objectives and their relationship with the hypotheses and premises initially formulated, and summarized.

1.1. RESEARCH QUESTION 1

The first research question involved the degree of representation of students' musical preferences in curricular policies, textbooks and teaching practices. It also tried to analyze the repertoire used in these three curricular levels. To answer this question, objectives 1, 2 and 3, corresponding to each of these levels, were formulated.

1.1.1. OBJECTIVES

The objectives belonging to the first research question and their development are indicated below, and each of them is answered with a synthesis of the most significant results.

a cada uno de ellos con una síntesis de los resultados más significativos.

Objetivo 1. Conocer el grado de representación de las preferencias musicales de los estudiantes en la legislación educativa actual y su evolución a través de las reformas educativas con desarrollo curricular realizadas durante el período democrático vigente

Para alcanzar este objetivo se ha llevado a cabo, por un lado, una revisión sistemática sobre el estudio del currículum de educación musical primaria. Por el otro, se ha realizado un análisis del repertorio prescrito en los tres decretos autonómicos de desarrollo curricular que han tenido vigencia durante el actual período democrático.

1.1. Realizar una revisión sistemática sobre el currículum escrito en educación musical primaria

Tras una revisión sistemática de 49 trabajos que han estudiado el currículum escrito en la educación musical primaria, se han identificado cuatro temáticas recurrentes: la estructura curricular, el tratamiento de la diversidad, los fines ideológicos y el proceso de elaboración del mismo. En cuanto a la primera, los estudios plantean dos cuestiones principales. Por un lado, una creciente sistematización del currículum mediante la utilización de una secuenciación organizada de estándares nacionales. Esto es visto por algunos autores como uno de los mayores logros educativos del siglo XX por su capacidad para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes de un país, mientras que otros señalan que esta lógica responde a una racionalidad positivista y tecnocrática

Objective 1. To determine the degree of representation of students' musical preferences in current curricular policy and its evolution through educational reforms carried out during the democratic period

To achieve this objective, a systematic review of the study of primary music education curricular policies was carried out, together with an analysis of the repertoire prescribed in the three curricular developments that have been in force during the current democratic period.

1.1. To carry out a systematic review on the curricular policy in primary music education

After a systematic review of 49 works that have studied the curricular policy in primary music education, four recurring themes were identified: the curricular structure, the treatment of diversity, the ideological aims and the elaboration process. Regarding the first one, the studies raise two main questions: on the one hand, a growing systematization of the curriculum through the use of an organized sequence of national standards. This is seen by some authors as one of the greatest educational achievements of the 20th century due to its ability to guarantee quality education for all students in a country. Nevertheless, others point out that this logic responds to a positivist and technocratic rationality that does not ensure the acquisition of musical skills, puts primary educational

que no asegura la adquisición de destrezas musicales, puede dejar en un segundo plano los fines educativos principales y presenta dificultades para adaptarse a la creciente diversidad de las aulas. Por el otro, el currículum de educación musical ha experimentado una evolución desde un enfoque basado en el canto a otro más complejo en el que se abordan áreas como la escucha, la interpretación instrumental y vocal, el movimiento, la creatividad, y la comprensión conceptual.

En cuanto a la segunda temática, se ha observado una tensión entre la música académica occidental y el resto de manifestaciones musicales. Así, diferentes países africanos, asiáticos y sudamericanos han experimentado una tendencia a partir de la segunda mitad del siglo XX a disminuir la presencia de la primera en favor de las tradiciones locales, nacionales, populares o indígenas. Por su parte, los estudios realizados en algunos países de tradición occidental como Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido o España muestran un interés por el reconocimiento de la diversidad cultural de sus poblaciones. Sin embargo, esta solo se realiza en el plano del repertorio, mientras que los métodos de enseñanza, evaluación y conceptualización siguen vinculados a la música académica occidental. Con respecto a la tercera temática, se ha encontrado que los diferentes gobiernos utilizan el currículum musical tanto para legitimar su propio orden político como para contribuir a la construcción de la identidad nacional. Finalmente, los trabajos que abordan la elaboración del currículum escrito señalan que el elemento más conflictivo es el de

purposes in the background, and has difficulty in adapting to the increasing classroom diversity. On the other hand, the musical education curriculum has evolved from a singing-based approach to a more complex one that addresses areas such as listening, instrumental and vocal performance, movement, creativity, and conceptual understanding.

Regarding the treatment of diversity, a tension was found to exist between Western academic music and other musical manifestations. From the second half of the 20th century, different African, Asian and South American countries have experienced a tendency to decrease the presence of the first in favor of local, national, popular or indigenous traditions. Meanwhile, several studies carried out in some western countries such as the United States, Canada, Australia, the United Kingdom or Spain show an interest in recognizing the cultural diversity of their populations. However, this only occurs at the repertoire level, while the teaching methods, assessment criteria and music education concepts are still linked to Western academic music. Concerning the ideological aims, it has been found that governments use the music curriculum both to legitimize their own political order and to contribute to the construction of national identity. Finally, studies that address the development of the written curriculum indicate that the most conflictive situation is the selection of the repertoire. Doubts are raised about both the suitability of establishing a canon and, on the other hand, there is a resistance to using popular music due to its relationship with violence, drugs, nihilism or sex.

la selección del repertorio. Por un lado, se plantean dudas sobre la idoneidad de establecer un canon y, por el otro, se señala la existencia de resistencias ante la utilización de la música popular urbana por su relación con la violencia, las drogas, el nihilismo o el sexo.

1.2. Analizar el repertorio prescrito en los tres decretos autonómicos que desarrollan el currículum básico durante el período democrático actual

Para conocer el repertorio prescrito en la provincia de Valencia, se han analizado los decretos que desarrollan el currículum básico para la Comunidad Valenciana, etiquetados según su fecha de publicación como D1992, D2007 y D2014, a partir de las tres reformas educativas que se han materializado durante el período democrático actual, es decir, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), respectivamente. Por un lado, se ha observado una tendencia al aumento en los contenidos y criterios de evaluación especialmente significativa en D2014. Por el otro, el porcentaje de elementos curriculares que hacen referencia al repertorio se mantiene relativamente estable en los tres decretos en torno al 40% cuando estas son directas (RDR) y al 50% cuando son indirectas (RIR).

Dentro de las RDR, se midió el grado de determinación y se encontró que la mayoría de las referencias son indeterminadas o semideterminadas, ocupando las determinadas solo un 8% del total de elementos curriculares. Dentro de estas,

1.2. To analyze the repertoire prescribed in the three basic curriculum policies during the current democratic period

The basic curriculum policies that in the Valencian Community were analyzed to identify the prescribed repertoire in the province of Valencia. They were labeled according to their publication dates as D1992, D2007 and D2014, based on the three educational reforms that have taken place during the current democratic period, i.e. the Organic Law of General Organization of the Educational System, the Organic Law of Education, and the Organic Law for the Improvement of Educational Quality, respectively. A trend towards an increase in content and evaluation criteria was found and was especially significant in D2014, while the percentage of curricular elements that refer to the repertoire remains relatively stable in the three policies, around 40% in the direct references (DRR) and 50% in the indirect ones (IRR).

Within the DRR, the degree of determination was measured and it was found that most of the references are undetermined or half-determined, while those that were determined occupy only 8% of the total curricular elements. Within these, in the 5th and 6th grades, only folk-traditional and Western academic music are prescribed and are similarly

en los cursos de 5º y 6º del actual decreto solo se prescribe música folklórico-tradicional y académica occidental, con similar representatividad. Evolutivamente hablando, se observa un salto cualitativo en D2007 hacia una mayor diversidad de repertorios (infantil, didáctica, académica y popular) frente a D1992 en el que solo se prescribía música folklórico-tradicional, así como un aumento progresivo de la música académica occidental a lo largo de los tres decretos. Además, esta última se articula en D2014 en torno a los siglos XVII y XVIII, y se va expandiendo conforme avanzan los cursos hacia el pasado más remoto y el presente.

Por otro lado, en las RDR que presentan una dimensión cultural se ha observado un protagonismo de la música valenciana en todos los decretos, lo cual se refuerza con unas introducciones al desarrollo curricular en las que se enfatiza el carácter singular y diferenciador de la cultura musical de la Comunidad Valenciana, que configura su identidad y patrimonio socioculturales, y que debe ser preservada por la escuela. Además, esta cultura se concibe principalmente a través de la música tradicional, la cual se presenta en el decreto actual como facilitadora de la continuidad transgeneracional. Por otro lado, la contraposición de un *nosotros* frente a un *otros* está presente en los tres decretos, aunque el primero ha ido en aumento mientras que el segundo ha disminuido. En esta contraposición, las *otras* músicas, entendidas habitualmente como las no occidentales presentan una subordinación con respecto al resto por contener restringidas las destrezas con las que se relacionan y estar al servicio de la *nuestra*.

represented. A qualitative evolutionary leap is observed in D2007 towards a greater diversity of repertoires (children, didactic, academic and popular) compared to D1992, in which only folk-traditional music was prescribed. A progressive increase in Western academic music was also found throughout the three policies, and in D2014 it is centered on the 17th and 18th centuries, expanding as the courses advance towards the most remote past and the present.

In the DRR that present a cultural dimension, a leading role is given to Valencian music in all the policies. This is reinforced with the curriculum changes in which the only differentiating character of Valencian Community musical culture, which configures its identity and socio-cultural heritage and it is emphasized that this must be preserved by the school. In addition, this culture is conceived mainly through traditional music, which is presented in the current policy as a facilitator of transgenerational continuity. The contrast between us and others is present in the three policies, although the first is on the increase while the second has been reduced. In this contrast, the other music, usually understood as non-Western, is subordinated to the rest because it contains restricted skills and is at the service of ours.

Regarding the IRR, formal learning (FL) was found to have more than three times the representation of informal learning (IL), although this proportion varies depending on the courses in D2014. Regarding the IRR related to academic (AM) and non-academic music (NAM), it was found that the former more than doubled the latter throughout all the

En cuanto a las RIR, se ha visto que el aprendizaje formal (AF) tiene más del triple de representación que el informal (AI), aunque esta proporción varía en función de los cursos en D2014, siendo de más del doble en los dos últimos, donde la composición tiene una mayor presencia. Con respecto a las RIR relativas a la música académica (MA) y no académica (MNA), se ha comprobado que las primeras superan en más del doble a las segundas a lo largo de todos los decretos. Esto se acentúa en los cursos de 5º y 6º de D2014, donde la MA tiene una representación cinco veces superior que la MNA. Asimismo, en D2007 y en D2014 se alude a la necesidad de introducir en el aula “la música universal” y a los “grandes compositores”, formulaciones directamente relacionadas con el paradigma de la música autónoma.

1.3. Medir la representatividad de las preferencias e identidades musicales de los estudiantes en los mismos

Dentro del decreto D2014 no hay referencias explícitas a las preferencias e identidades de los estudiantes, si bien es cierto que en la introducción hay una mención al uso de “manifestaciones artísticas presentes y pasadas” y un contenido del 3º curso establece la utilización de “canciones de actualidad del entorno”. Lo mismo sucede con los decretos D1992 y D2007, donde las referencias indirectas también son puntuales. No obstante, el primero sí que presenta un enfoque global de tipo constructivista que enfatiza la importancia de los conocimientos previos y la realidad de los estudiantes como puntos de partida para los aprendizajes posteriores. Por su par-

policies. This increases in the 5th and 6th grades, in which the AM is five times higher than the NAM. Likewise, D2007 and D2014 allude to the need to introduce “universal music” and “great composers” into the classroom, formulations directly related to the paradigm of autonomous music.

1.3. Measure the representativeness of students' musical preferences and identities in them

Within D2014, there are no explicit references to the students' preferences and identities, although it is true that, in the introduction, there is a mention of the use of “present and past artistic manifestations” and a content of the 3rd grade establishes the use of “current songs”. The same happens in D1992 and D2007, where the indirect references are also sporadic. However, the first one presents a global constructivist approach that emphasizes the importance of prior knowledge and the students' reality as the starting point for learning. The second, in addition to its sporadic references to everyday reality, raises a rejection of globalized aesthetics and products be-

te, el segundo, además de sus referencias esporádicas a la realidad cotidiana, plantea un rechazo a las estéticas y productos globalizados por suponer un riesgo para la música que asocia a la idea de *nosotros*. Asimismo, dentro del currículum actual, el estudio de los instrumentos de la música popular urbana, que es la que constituye principalmente las preferencias e identidades de los estudiantes, recibe un tratamiento de inferioridad con respecto a otros repertorios, ya que solo se prescribe su identificación visual, pero no auditiva, como sí sucede con los pertenecientes a la música escolar, la folklórico-tradicional y la académica.

Objetivo 2. Conocer la representación de las preferencias musicales de los estudiantes en los manuales escolares más utilizados y su evolución a lo largo del período democrático actual

Para alcanzar este objetivo se ha llevado a cabo, por un lado, una revisión sistemática sobre el análisis de los manuales escolares en la educación musical. Por el otro, se ha realizado un análisis del repertorio programado en los libros de texto más utilizados en la provincia de Valencia y su evolución durante las últimas tres décadas, con especial énfasis en la representación de las preferencias musicales de los estudiantes.

2.1. Realizar una revisión sistemática sobre el análisis de los manuales escolares en educación musical

Tras una revisión sistemática de 72 trabajos que han abordado el estudio de manuales escolares en educación musical se han encontrado cinco temas de investigación recurrentes, tres de los cua-

cause they pose a risk to the music that it associates with the idea of us. Likewise, within the current curriculum, the study of popular musical instruments, which is what mainly constitutes the students' preferences and identities, receives an inferior treatment with respect to other repertoires, since it only prescribes a visual, but not auditory, identification, as is the case with those belonging to children, folk-traditional and academic music.

Objective 2. To determine the representation of the students' musical preferences in the most commonly used textbooks and their evolution throughout the current democratic period

To achieve this objective, a systematic review of the study of textbooks in music education was carried out, and an analysis was made of the repertoire included in the most commonly used textbooks in the province of Valencia and its evolution during the last three decades, with special emphasis on the representation of the students' musical preferences.

2.1. To carry out a systematic review of the analysis of textbooks in music education

After a systematic review of 72 studies that addressed the study of textbooks in music education, five recurring research themes were found, three of which are related to the purposes of this thesis:

les guardan relación con los propósitos de esta tesis: el efecto de la utilización de los manuales, la diversidad que reflejan y la ideología que transmiten. Con respecto al primero, algunas voces críticas señalan que la utilización del libro de texto no favorece una educación musical vivenciada ni un aprendizaje significativo, promueve la introducción temprana de la notación escrita y la utilización de enfoques tradicionales y tecnológicos, así como de prácticas y manifestaciones descontextualizadas del medio social y cultural. En cuanto a la diversidad, se ha observado una tendencia hacia la inclusión de una mayor diversidad de manifestaciones musicales, aunque se sigue percibiendo un enfoque eurocéntrico. En el caso concreto de la música popular urbana, esta experimenta una escasa representatividad. En lo relativo a la ideología, los libros de texto de educación musical son frecuentemente utilizados para legitimar el orden político y la ideología del gobierno en activo, así como para consolidar discursos nacionalistas y patrióticos.

2.2. Analizar el repertorio programado en los manuales escolares más utilizados

En este estudio se han analizado dos muestras diferentes: una formada por los 15 manuales más utilizados en la actualidad (muestra A) y otra en la que se han incluido los libros de texto de las últimas tres décadas que pertenecen a las dos editoriales con mayor presencia, sumando estos 18 documentos primarios más (muestra B). Con respecto a la muestra A, se ha observado que el repertorio más utilizado es el de la música folklórico-tradicional (33.05%), seguido de la

the effect of the use of the textbooks, the diversity they reflect, and the ideology they transmit. Regarding the first, some critical voices point out that the use of textbooks does not favor experiential or meaningful music learning, promotes the early introduction of written notation and the use of traditional and technological approaches as well as decontextualized practices and manifestations. With reference to diversity, a trend towards the inclusion of a greater diversity of musical manifestations was observed, although a Eurocentric approach is still perceived. In the particular case of popular music, it has little representation. Concerning ideology, music education textbooks are frequently used to legitimize the political order and the ideology of the active government, as well as to consolidate nationalist and patriotic discourses.

2.2. To analyze the repertoire programmed in the most commonly used textbooks

In this study, two different samples were analyzed: one made up of the 15 most currently used textbooks (sample A), and another with textbooks from the last three decades, belonging to the two most commonly used publishers, which made up 18 more primary documents (sample B). In sample A, the most frequently used repertoire was found to be the folk-traditional (33.05%), followed by classical-romantic (26.90%), early

clásico-romántica (26.90%), la antigua (12.93%), la infantil y escolar (9.73%), la popular urbana (7.85%) y la contemporánea (1.58%). Además, se ha comprobado que la vinculación geográfica de la primera pertenece principalmente al ámbito catalán (27.70%) y al resto de España (17.40%), y suele estar relacionada con actividades de interpretación instrumental y movimiento, mientras que la segunda esta principalmente asociada a países como Alemania y Austria, y a actividades de teoría musical y audición. La representación y tratamiento de estos dos tipos de repertorio indican que los manuales analizados presentan un enfoque vinculado a los presupuestos del paradigma de la música autónoma, y una utilización de tipo nacionalista de la música en la que prevalecen las manifestaciones locales frente a la diversidad musical global, ambos alineados con la ideología musical propia del siglo XIX.

Por otro lado, se ha estudiado la posible existencia de un repertorio canónico que se repita a lo largo de los diferentes manuales. Los resultados indican que hay un conjunto de piezas y compositores recurrentes vinculados a la música barroca y clásico-romántica. No obstante, estos representan un porcentaje poco significativo con respecto al repertorio total programado. Asimismo, se ha analizado la presencia de mujeres compositoras, obteniendo que estas solo ocupan un 2.57% del repertorio.

Por lo que respecta a la muestra B, se ha visto una tendencia hacia una mayor diversidad de géneros y estilos en el repertorio, especialmente entre 2002 y 2008. Por ejemplo, la música folklórico-

(12.93%), children's and school music (9.73%), popular (7.85%) and contemporary (1.58%). It was also verified that the first group was geographically linked mainly to the Catalan area (27.70%) and the rest of Spain (17.40%), and is usually related to instrumental performance and movement activities, while the second is mainly associated with countries like Germany and Austria and to music theory and listening activities. The representation and treatment of these two types of repertoire indicate that the analyzed textbooks contain an approach related to the postulates of the autonomous music paradigm, and a nationalist use of music in which local manifestations prevail over global musical diversity, and both are aligned with the musical ideology of the 19th century.

The possible existence of a canonical repertoire that is repeated throughout the different textbooks was also studied. The results indicate that there is a set of recurring pieces and composers that belong to baroque and classical-romantic music. However, these represent an insignificant percentage of the total programmed repertoire, while female composers only occupy 2.57% of the repertoire.

There was a trend towards greater diversity of genres and styles in sample B, especially between 2002 and 2008. For example, folk-traditional music, which dominated the repertoire in the 1990s, was reduced almost to half, while the classical-romantic tripled its presence. On the other hand, we did not find an evolution towards the inclusion of a greater number of female composers in the textbooks studied.

tradicional, que dominaba el repertorio en la década de 1990, se ha reducido casi hasta la mitad y el repertorio clásico-romántico ha triplicado su presencia. Por otra parte, no se ha observado una evolución hacia una inclusión de un mayor número de mujeres compositoras en los libros de texto estudiados.

2.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los mismos

La música popular urbana, que potencialmente representa las identidades y preferencias musicales de los estudiantes, ocupa un 7.85% del repertorio programado por los manuales analizados. Además, esta se relaciona con países como Estados Unidos y Reino Unido, así como con actividades de audición e historia. Sin embargo, se han contrastado las características del repertorio específico que aparece en los libros de texto con las que definen las preferencias manifestadas por los estudiantes en un estudio previo. Se ha encontrado que, si bien estos prefieren estilos como el *pop*, el *hip hop* y la música electrónica, y a artistas que hayan iniciado su carrera musical durante los últimos 10 años, en los manuales predominan el *jazz* y el *rock*, y no aparece ningún artista que pertenezca a ese período, teniendo dos tercios una antigüedad de más de 50 años. Por tanto, las preferencias musicales de los estudiantes no se encuentran representadas en los libros de texto más utilizados.

2.3. To measure the representativeness of the students' musical preferences in those textbooks

Popular music, which potentially represents the students' musical identities and preferences, occupies 7.85% of the repertoire programmed by the analyzed textbooks. In addition, it is related to countries such as the United States and the United Kingdom, as well as to listening and history activities. However, the characteristics of the particular repertoire that appear in the textbooks have been compared with those that define the preferences expressed by students in a previous study. It was found that, although they prefer styles such as pop, hip hop and electronic music and the present generation of artists, the textbooks mainly include jazz and rock, and artists that started their activity more than 50 years ago, which clearly do not represent the current students' musical preferences.

Objetivo 3. Conocer el grado en el que los docentes utilizan las preferencias musicales de los estudiantes y su relación con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical

Para alcanzar este objetivo se ha realizado, por un lado, una revisión sistemática sobre las creencias de los docentes de educación musical primaria. Por el otro, se ha utilizado un cuestionario para conocer las prácticas y creencias de los maestros objeto de estudio con respecto al repertorio, así como la relación entre ambas.

3.1. Realizar una revisión sistemática sobre las creencias de los docentes de educación musical primaria

Tras una revisión sistemática de 112 trabajos que han abordado el estudio de las creencias de los docentes en educación musical primaria, se han identificado siete temas de investigación recurrentes: la didáctica de la música, la formación profesional, la identidad, la educación inclusiva, la situación de la asignatura, las dificultades que encuentran los maestros generalistas a la hora de enseñar música, y otras temáticas. De forma sintética, se ha encontrado que el enfoque didáctico más valorado es de tipo práctico e incluye el desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad o la programación por proyectos. Por su parte, aquellos que valoran el enfoque crítico consideran menos importante la música académica occidental basada en la notación, prefieren el desarrollo de la oralidad a través de la música popular urbana y las músicas del mundo, creen que los estudiantes deben participar en la construcción del currí-

Objective 3. To determine the degree to which teachers use the students' musical preferences and their relationship with some of their beliefs about music and music education

To achieve this objective, on the one hand, a systematic review on the primary music education teachers' beliefs was carried out. On the other hand, a questionnaire was used to find out the teachers' practices and beliefs regarding the repertoire, as well as the relationship between them.

3.1. To carry out a systematic review on the beliefs of primary music education teachers

After a systematic review of 112 works that addressed the primary music education teachers' beliefs, seven recurring research themes were identified: music teaching, professional training, identity, inclusive education, situation of the subject, the difficulties encountered by general teachers when teaching music, among other topics. It has been found that the most valued teaching approach is the practical one, which includes the development of creativity, collaborative work, interdisciplinarity, or educational projects. Those who value the critical approach consider Western academic music based on notation to be less important, prefer the development of orality through popular and world music, believe that students should participate in the construction of the curriculum and consider that music education should introduce civic values in the classroom. Teachers also believe that professional training is important and positively

culum y consideran que la educación musical debe introducir valores cívicos en las aulas. En segundo lugar, los maestros opinan que la formación profesional es importante y valoran positivamente tanto el reconocimiento y utilización de la diversidad cultural, como el desarrollo de una educación inclusiva. No obstante, consideran que la educación musical se encuentra en una mala situación debido a la escasez de tiempo y recursos materiales disponibles, y a la falta de reconocimiento social, de apoyo administrativo y de formación del profesorado.

3.2. Averiguar qué tipo de repertorio utilizan los docentes

En este estudio se utilizó un cuestionario para recoger las prácticas y creencias de los docentes, obteniendo una muestra del 83.65% con respecto a la población total. En él, los docentes declararon que utilizan principalmente música escolar (25.01%), seguida de la clásico-romántica (21.12%), folklórico-tradicional (19.73%), popular urbana (16.56%), antigua (10.27%) y contemporánea (5.08%). No obstante, esto contrasta con el hecho de que un 67.87% indicó que prefiere utilizar las piezas próximas a los estudiantes frente a las grandes obras de la historia de la música, y que el criterio más importante a la hora de elegir el repertorio sea la motivación del alumnado.

3.3. Medir la representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en las prácticas de los docentes

Como se ha visto, la utilización de la música popular urbana, que representa las preferencias e identidades musicales

value both the recognition and use of cultural diversity and the development of inclusive education. However, they consider that music education is in a bad situation due to the shortage of time and material resources available, and the lack of social recognition, administrative support and teacher training.

3.2. To determine the type of repertoire used by teachers

In this study, a questionnaire was used to collect the teachers' practices and beliefs, obtaining a sample of 83.65% with respect to the total population. The teachers declared that they mainly use school music (25.01%), followed by classical-romantic (21.12%), folk-traditional (19.73%), popular (16.56%), early (10.27%) and contemporary (5.08%). However, this contrasts with the fact that 67.87% indicated that they prefer to use pieces close to the students instead of the great works in the history of music, and that the most important criteria when choosing the repertoire is the students' motivation.

3.3. To measure the representativeness of the students' musical preferences in teachers' practices

The use of popular music, which represents the students' musical preferences and identities, only has a representa-

de los estudiantes, solo tiene una representación del 16.56%. Además, al ser preguntados por la utilización del enfoque sociocrítico, solo un 10.30% señala tener en cuenta las preferencias musicales de los estudiantes e incorporarlas como contenidos curriculares.

3.4. Relacionar la selección del repertorio con algunas de sus creencias sobre la música y la educación musical

Al relacionar algunas de las creencias de los docentes con el tipo de repertorio que declaran utilizar, se han obtenido dos perfiles docentes, sin que esto implique causalidad ni necesidad en las correlaciones. Así, se ha encontrado un perfil A en el que aquellos presentan un concepto formalista de la música; prefieren utilizar las grandes obras de la historia y creen que estas contienen los elementos del lenguaje musical en su máximo nivel de expresión estética y constituyen el patrimonio artístico y cultural; destacan la notación, interpretación y estudio de la historia de la música entre sus objetivos educativos; utilizan en mayor medida música clásica y romántica, y son menos favorables hacia el enfoque sociocrítico. Por otro lado, en el perfil B se engloba a un tipo de docente que tiene un enfoque culturalista de la música, prefiere utilizar piezas próximas a los estudiantes, considera que estas son igual de válidas que el resto para trabajar los elementos del lenguaje musical y facilitan una reflexión crítica sobre las relaciones entre música y sociedad, entre sus objetivos educativos destaca precisamente la reflexión crítica, utilizan en mayor medida la música popular urbana y son más favorables hacia el enfoque sociocrítico.

tion of 16.56%. In addition, when asked about the use of the critical approach, only 10.30% indicate that they take into account the students' musical preferences and incorporate them as curricular content.

3.4. To relate repertoire selection to some of their beliefs about music and music education

By relating some of the teachers' beliefs with the type of repertoire they claim to use, two teacher profiles were obtained, without implying causality or necessity in the correlations. An A profile was found that includes a formalist concept of music in teachers who prefer to use the great works of history, believe that these contain the elements of musical language at their highest level of aesthetic expression, and constitute artistic and cultural heritage. They highlight the notation, performance and study of the history of music among their educational objectives, use classical and romantic music to a greater extent, and are less favorable to the critical approach. On the other hand, the B profile includes a type of teacher who has a culturalist approach to music, prefers to use pieces close to the students, considers that these are just as useful as the rest to work on the elements of music theory and to facilitate a critical reflection on the relations between music and society. Critical reflection stands out among their educational objectives, they use popular music to a greater extent and are more favorable to the critical approach.

3.5. Conocer la valoración que realizan del enfoque sociocrítico, así como su grado de utilización

El enfoque sociocrítico recibió una alta valoración por parte de los docentes encuestados, siendo esta de 6.54 puntos sobre 7. No obstante, los ítems con menos puntuación fueron la participación de los estudiantes en la construcción del currículum y la utilización de un contenido ético, moral y, por tanto, político. A pesar de esta buena recepción, un 64.42% no lo utiliza y quien sí lo incorpora lo hace de forma puntual mediante actividades como el análisis de las letras (11.21%), la mencionada participación curricular por parte de los estudiantes (10.30%), la realización de reflexiones sobre la relación entre música y sociedad (6.06%), y la utilización de debates (4.55%) y tertulias musicales (3.64%). Esta contradicción entre la valoración y la utilización de los docentes podría explicarse en base a las dificultades que señalan a la hora de utilizar este tipo de enfoque. La mayoritaria es la falta de tiempo (45.6%), seguida de la inmadurez de los estudiantes (11.64%), la influencia negativa de la industria musical (10.69%), la poca importancia que se le da a la asignatura (9.12%), y la posibilidad de un conflicto ideológico con las familias, fundamentado en un supuesto adoctrinamiento de los estudiantes que menoscabaría el deseo de una educación objetiva y neutra (7.23%).

3.5. To know the assessment they make of the -critical approach, as well as its degree of use

The critical approach received a high valuation by the teachers surveyed (6.54 points out of 7). However, the items with the lowest score were the students' participation in the construction of the curriculum and the use of ethical and moral and therefore political content. Despite this good reception, 64.42% do not use it and those who do so incorporate it sporadically through activities such as lyrics analysis (11.21%), the aforementioned students' curricular participation (10.30%), the use of reflections on the relationship between music and society (6.06%), and the use of debates (4.55%) and musical gatherings (3.64%). This contradiction between the valuation and the teachers' practices could be explained by the difficulties they indicated when using this type of approach. The greatest is the lack of time (45.6%), followed by the students' immaturity (11.64%), the negative influence of the music industry (10.69%), the little importance given to the subject (9.12%) and the possibility of an ideological conflict with families, based on the alleged student indoctrination that undermines the aim of an objective and neutral education (7.23%).

1.1.2. HIPÓTESIS

Seguidamente, se contrastan las hipótesis de partida con los resultados obtenidos en relación con la primera pregunta de investigación.

Hipótesis 1. Las preferencias musical de los estudiantes están poco representadas en la legislación educativa, los manuales escolares y las prácticas docentes

La primera hipótesis queda confirmada en los tres niveles de análisis. Es decir, las preferencias musicales de los estudiantes no son prescritas de forma explícita en ninguno de los decretos analizados y las referencias a la música popular urbana son prácticamente inexistentes. En los manuales sí que se programa este repertorio, aunque solo representa un 7.85% y sus características no coinciden con las de los gustos musicales expresados por los estudiantes en un estudio previo. Por su parte, dicho estilo representa solo un 16.56% de las prácticas declaradas por los docentes encuestados, y solo el 10.30% de ellos indica utilizar estrategias educativas en las que los estudiantes puedan elegir el repertorio que se trabaja en el aula.

Hipótesis 2. El repertorio que se utiliza en esos tres niveles curriculares está formado principalmente por música clásico-romántica y folklórico-tradicional

La segunda hipótesis queda confirmada parcialmente. Por un lado, la música clásico-romántica y la folklórico-tradicional son los repertorios con mayor representatividad en las prescripciones legislativas analizadas, así como en los manuales escolares estudiados. Sin embargo, si bien los docentes también utilizan con bastante frecuencia este tipo de

1.1.2. HYPOTHESIS

This section compares the initial hypotheses with the results obtained for the first research question.

Hypothesis 1. The students' musical preferences are under-represented in educational policies, textbooks and teaching practices

The first hypothesis is confirmed at the three levels of analysis. In other words, the students' musical preferences are not explicitly prescribed in any of the analyzed policies, and the references to popular music are practically non-existent. This repertoire is included in the textbooks, although it only represents 7.85% and its characteristics do not coincide with those of the students' musical tastes found in a previous study. Furthermore, this style represents only 16.56% of the teachers' declared practices, and only 10.30% of them claim to use educational strategies in which the students can choose the repertoire.

Hypothesis 2. The repertoire used in these three curricular levels consists mainly of classical-romantic and folk-traditional music.

The second hypothesis is partially confirmed. While classical-romantic and folk-traditional music are the repertoires with the greatest representation in the analyzed policies as well as in the textbooks studied. However, although teachers also use this type of music quite frequently, they use school music to a greater extent. This could

música, utilizan en mayor medida la música escolar. Esto podría deberse a la facilidad que presenta esta última para ser utilizada de forma didáctica y podría ser empleada para cumplir con los contenidos educativos que marca el currículum, aprovechando los espacios de indeterminación que deja con respecto al repertorio que debe utilizarse.

Hipótesis 3. Tanto la legislación educativa como los manuales escolares han evolucionado durante el actual período democrático hacia un mayor grado de representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes

La tercera hipótesis queda descartada. Aunque es cierto que se ha observado una evolución hacia una mayor diversidad musical en los libros de texto durante las últimas tres décadas, y la música popular urbana ha aumentado su presencia en los mismos, las piezas que se programan no coinciden con las características de las preferencias musicales de los estudiantes. Si bien estos prefieren escuchar *pop*, *hip hop* y música electrónica cuyos autores han iniciado su carrera artística durante los últimos 10 años, los manuales no incorporan música de este período y la música popular urbana que utilizan es principalmente *jazz* y *rock*, tendiendo dos terceras partes de los artistas más de 50 años de antigüedad. Esto podría explicarse por diversas razones como la dificultad de adaptarse a unas preferencias musicales en constante cambio, tanto en lo relativo a la modificación de los contenidos de los manuales como al coste económico que podría suponer pagar derechos de autor sobre unas piezas de incierta continuidad en el futuro, o el rechazo que suele haber por parte de la población adulta sobre los estilos musicales que habitualmente consumen las nuevas generaciones.

be due to the ease of the latter to be used didactically and can be used to accomplish the educational content set out in the curriculum, taking advantage of the spaces of uncertainty that it leaves with respect to the repertoire that must be used.

Hypothesis 3. Both educational policies and textbooks have evolved during the current democratic period towards a greater degree of representation of students' musical preferences

The third hypothesis is discarded. Although it is true that there has been an evolution towards greater musical diversity in textbooks during the last three decades, with an increased preference for popular music, the pieces that are included do not match the characteristics of the students' musical preferences. Although they prefer to listen to pop, hip hop and electronic music whose authors have started their artistic careers during the last 10 years, the manuals do not incorporate music from this period and the popular music they use is mainly jazz and rock, with two thirds of the artists having started their activity more than 50 years ago. This could be explained by various reasons, such as the difficulty of adapting to constantly changing musical preferences, both in terms of modifying the contents of the manuals and the cost of paying copyright on pieces of uncertain continuity in the future, or the rejection by the adult population of the younger generations' musical preferences.

Hipótesis 4. La utilización que realizan los docentes del repertorio está relacionada con sus creencias sobre la música y la educación musical

La tercera hipótesis queda confirmada, ya que se han identificado dos perfiles docentes en los que existe una correlación entre algunas creencias sobre la música y la educación musical, y el repertorio que declaran utilizar en su práctica educativa. Así, se ha visto que un maestro con una concepción de tipo formalista que valora más las grandes obras de la historia de la música, la notación y la interpretación, suele utilizar en mayor medida música clásica y romántica y es menos favorable a utilizar un enfoque de tipo sociocrítico. Por otro lado, un docente con una concepción más culturalista que prefiere utilizar piezas próximas a los estudiantes y desarrollar la reflexión crítica, utiliza con más frecuencia la música popular urbana y es más favorable a un enfoque de tipo sociocrítico.

1.1.3. SÍNTESIS

En primer lugar, en relación con los decretos analizados, ninguno de ellos menciona explícitamente la utilización de las preferencias o identidades de los estudiantes. Además, las referencias a la música popular urbana son inexistentes, a excepción de D2007, donde se mencionan de forma puntual. En concreto, en los cursos de 5º y 6º de D2014 solo se prescribe la música folklórico-tradicional y la académica occidental. Esto se refuerza con el planteamiento general del decreto, que presenta, por un lado, un sesgo nacionalista en su forma de dar un mayor protagonismo a la música valenciana bajo la formulación de un *nosotros* y concebir la cultura de la comunidad autónoma

Hypothesis 4. Teachers' use of the repertoire is related to their beliefs about music and music education

The third hypothesis is confirmed, since two teacher profiles have been identified in which there is a correlation between some beliefs about music and music education, and the repertoire that they claim to use in their educational practice. Thus, it has been seen that a teacher with a formalist-type conception who values the great works of the history of music, written notation and performance, tends to use classical and romantic music to a greater extent and is less favorable to a critical approach. On the other hand, a teacher with a more culturalist conception who prefers to use pieces closer to the students and develop critical reflection, employs popular music more frequently and is more favorable to a critical approach.

1.1.3. SYNTHESIS

The analyzed policies firstly do not explicitly mention the use of the students' musical preferences or identities, while references to popular music are non-existent, except for D2007, where they are occasionally mentioned. Specifically, in D2014 5th and 6th grades only folk-traditional music and Western academic music are prescribed. This is reinforced by the general approach of the policy, which presents, on the one hand, a nationalist bias, giving a greater prominence to Valencian music under the formulation of us and conceiving the culture of the autonomous community as an identity singularity which must be preserved through education. On the other hand, it has an academic

como una singularidad identitaria que debe ser conservada mediante la escuela. Por el otro, presenta un carácter academicista que pivota alrededor del canon clásico-barroco; el protagonismo de estrategias de aprendizaje formal como la teoría y el análisis musical, la notación escrita o la técnica; la utilización de un lenguaje en el que abundan conceptos como obra e interpretación; y una presencia superior de los instrumentos y agrupaciones orquestales.

Desde una perspectiva histórica, mientras que el carácter nacionalista permanece relativamente constante en los tres decretos, el academicista presenta una progresión en aumento. Además, de forma comparativa, la utilización ideológica de la educación musical por parte de un gobierno para legitimar su orden político es algo que se repite en numerosos países a lo largo del planeta. De igual manera, el protagonismo de referencias indirectas a la música académica también sucede en otros países de tradición occidental, aunque en la mayoría de ellos esto se contrapone a una política de multiculturalidad que no se ha observado en los decretos aquí analizados.

En segundo lugar, en lo que respecta al análisis de los manuales escolares, aunque se ha observado una tendencia hacia una mayor diversidad de géneros y estilos musicales, la música que predomina es la folklórica-tradicional y la clásico-romántica. Además, la primera de ellas recibe un tratamiento de tipo nacionalista, mientras que la segunda se vincula con el paradigma de la música autónoma, ambos relacionados con la ideología musical del siglo XIX. Por su parte, la música popular urbana, a la cual pertenecen las preferencias e identidades musicales de los estudiantes, solo representa un 7.85% y no coincide con los estilos y artistas que

approach that revolves around the classical-baroque canon; the prominence of formal learning strategies such as music theory and analysis, written notation or technique; the frequent use of concepts such as work and performance; and a greater presence of orchestral instruments and ensembles.

From a historical perspective, while the nationalist bias remains relatively constant in the three policies, the academic one presents an increasing progression. Furthermore, in a comparative way, the ideological use of music education by a government to legitimize its political order is something that is repeated in many countries throughout the planet. Similarly, the prominence of indirect references to academic music also occurs in other countries with a Western tradition, although in most of them this is in contrast to a multicultural policy that has not been observed here.

Secondly, with regard to the analysis of textbooks, although a trend towards a greater diversity of musical genres and styles has been observed, the predominant music is folk-traditional and classical-romantic. In addition, the first of them receives a nationalist treatment, while the second is link to the paradigm of autonomous music, both related to the musical ideology of the 19th century. On the other hand, popular music, to which the students' musical preferences and identities belong, only represents 7.85% and does not coincide with the styles and artists that they usually listen to. Finally, there is a recurring canon of composers and pieces, but it is not very significant; and the female composer is practically nonexistent, and there has not been an evolution in recent decades towards greater representation.

Third, with regard to the practices and beliefs, the systematic review found that they

estos habitualmente escuchan. Finalmente, existe un canon recurrente de compositores y piezas, pero es poco significativo, y la mujer compositora es prácticamente inexistente, no habiéndose producido una evolución en las últimas décadas hacia una mayor representatividad.

En tercer lugar, en lo relativo a las prácticas y creencias de los docentes, por un lado, en la revisión sistemática se ha visto que estos prefieren utilizar enfoques de tipo práctico y valoran positivamente el reconocimiento de la diversidad cultural, la inclusión educativa y la formación profesional. No obstante, indican que la educación musical presenta algunos problemas como el reducido horario disponible o la falta de recursos materiales, apoyo administrativo, reconocimiento social y formación del profesorado. Por el otro, los resultados del cuestionario muestran que los docentes estudiados utilizan principalmente música escolar, clásico-romántica y folklórico tradicional, mientras que solo una décima parte tiene en cuenta las preferencias musicales de los estudiantes. Además, se ha identificado un perfil A de docente con una visión de la música más formalista y academicista que utiliza en mayor medida la música clásica-romántica, frente a un perfil B con una concepción más culturalista y crítica que utiliza en mayor medida la música popular urbana. Por último, el enfoque sociocrítico es muy bien valorado, pero poco utilizado. Entre las dificultades destacan la falta de tiempo, la inmadurez de los estudiantes, la influencia negativa de la industria musical o el posible rechazo por parte de las familias.

prefer to use practical approaches and positively value the recognition of cultural diversity, educational inclusion and professional training. However, they indicate that music education presents some problems, such as the reduced number of hours available or the lack of material resources, administrative support, social recognition and teacher training. On the other hand, the results of the questionnaire show that the teachers mainly use school, classical-romantic and folk-traditional music, while only one tenth take the students' musical preferences into account. A teacher A profile was also identified with a more formalistic and academic vision of music that uses classical-romantic music to a greater extent, together with a B profile with a more culturalist and critical conception with a greater preference for popular music. Finally, the critical approach is highly valued, but little used. Among the difficulties cited are the lack of time, the immaturity of the students, the negative influence of the music industry or possible rejection by the families.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

La segunda pregunta de investigación planteaba explorar cuáles son las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque educativo crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares. Para dar respuesta a dicha pregunta se formuló el objetivo 4, el cual se expone a continuación.

1.2.1. OBJETIVO

Seguidamente, se indica el objetivo perteneciente a la segunda pregunta de investigación y su desarrollo, y se responde con una síntesis de los resultados más significativos.

Objetivo 4. Explorar cuáles son las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar un enfoque educativo crítico que incorpore las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares

Para alcanzar este objetivo se ha realizado, por un lado, una revisión sistemática sobre la utilización de la música popular urbana en el contexto escolar. Por el otro, se ha implementado un proceso de investigación-acción (IA) de dos ciclos en el que han participado una maestra y 91 estudiantes de 5º curso de educación primaria, utilizando las preferencias musicales de estos últimos desde un enfoque educativo crítico.

4.1. Realizar una revisión sistemática sobre la utilización educativa de la música popular urbana

Tras una revisión sistemática de 159 trabajos, se han encontrado diez temas recurrentes sobre la utilización de la música popular urbana en educación primaria y/o secundaria: discursos legitimadores,

1.2. RESEARCH QUESTION 2

The second research question proposed to explore the teaching possibilities and difficulties of a critical educational approach that incorporates the students' musical preferences as curricular contents. In order to answer this question, objective 4 was formulated, which is set out below.

1.2.1. OBJECTIVE

The objective pertaining to the second research question is indicated and is answered with a synthesis of the most significant results.

Objective 4. To explore the teaching possibilities and difficulties of a critical educational approach that incorporates the students' musical preferences as curricular contents

For this, a systematic review of the use of popular music in the school context was carried out, together with a two-cycle action research (AR) process that included a teacher and 91 5th grade primary students, using the musical preferences of the latter from a critical educational approach.

4.1. To carry out a systematic review of the educational use of popular music

After a systematic review of 159 works, ten recurring themes were found on the use of popular music in primary and/or secondary education: legitimizing discourses, program evaluation, incorporation difficulties, informal learning,

evaluación de programas, dificultades de incorporación, aprendizaje informal, docentes, preferencias musicales de los estudiantes, género y sexualidad, interdisciplinariedad, *hip hop* y propuestas educativas. Las conclusiones principales son la siguientes. En primer lugar, algunos discursos legitimadores sostienen que el uso de esta música contribuiría a mejorar el carácter democrático, ético e inclusivo de los procesos educativos, así como el desarrollo del pensamiento crítico, el crecimiento personal, la capacidad para el trabajo colaborativo, y el aprendizaje musical de los estudiantes. En segundo lugar, diversos estudios empíricos han observado múltiples beneficios como una mayor motivación, participación, concentración y atención, una mejora del comportamiento, unos aprendizajes más significativos, auténticos y holísticos, un cambio en la relación docente-discente e interacciones más colaborativas entre iguales. Del mismo modo, se han encontrado procesos evaluativos más individualizados, continuos y formativos, oportunidades para la reflexión, el debate y la educación en valores, la posibilidad de reconceptualización de la música como fenómeno cultural, la ampliación de las preferencias de los estudiantes y el desarrollo de su identidad, y el aprendizaje de destrezas musicales como la escucha o la improvisación.

Por otra parte, se han encontrado algunas dificultades de incorporación de la música popular urbana en el aula, como el rechazo generalizado al propio estilo, su variabilidad y carácter cambiante, la adecuación del mensaje de sus canciones, las incoherencias que puede encon-

teachers, students' musical preferences, gender and sexuality, interdisciplinarity, hip hop and educational proposals. The main conclusions are as follows.

Firstly, some legitimating discourses argue that the use of this music would contribute to improving the democratic, ethical and inclusive character of educational processes, as well as the development of critical thinking, personal growth, the capacity for collaborative work, and musical learning. Secondly, various empirical studies have observed multiple benefits such as greater motivation, participation, concentration and attention; improved behavior; more meaningful, authentic and holistic learning; a change in the teacher-student relationship; and more collaborative interactions between peers. Also found were more individualized, continuous and formative assessment processes, opportunities for reflection, debate and values education, the possibility of reconceptualizing music as a cultural phenomenon, the expansion of the students' preferences and the development of their identity, and learning musical skills such as listening or improvisation.

Some difficulties were also observed in incorporating popular music into the classroom, such as the generalized rejection of the style, its variability and changing trend, the suitability of the song lyrics, the inconsistencies when implemented through approaches typical of other repertoires, and the lack of teacher training and resources. Some studies suggest that this type of repertoire must be accompanied by informal learning typical of the genre, which implies that students choose the music, learn it by

trar al implementarse mediante enfoques propios de otros repertorios, y la falta de formación docente y de recursos. Además, algunos estudios sugieren que este tipo de repertorio debe ir acompañado del aprendizaje informal propio del género, lo que implica que los estudiantes elijan la música, la aprendan de oído o trabajen de forma colaborativa, entre otras características. Otras conclusiones son que la música popular urbana es la preferida por los estudiantes, quienes demandan que se incorpore en el currículum; que condiciona la representación que estos hacen sobre la sexualidad y el género, por lo que su trabajo sería una oportunidad educativa; y que favorece la interdisciplinariedad.

4.2. Evaluar algunas posibilidades didácticas relativas a la motivación, participación y reflexión de los estudiantes, así como a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico con contenido ético

El proceso de IA realizado consistió, de forma sintética, en permitir que los estudiantes eligiesen el repertorio que querían trabajar en clase durante un trimestre, que algunos de ellos investigasen sobre los artistas y las canciones seleccionados y elaborasen exposiciones para compartir con el resto del grupo-clase, que a partir de dichas exposiciones se reflexionase de forma participativa sobre la relación entre la música y algunas problemáticas sociales contemporáneas, y que se utilizasen las canciones para desarrollar los contenidos que marca el currículum y que habitualmente trabaja la maestra que participó en el proyecto. Después de la realización del proceso de IA se encontraron diversas posibilidades

ear or work collaboratively, among other characteristics. Other conclusions are that students prefer popular music and demand that it be incorporated into the curriculum; and that it influences their sexuality and gender concepts and so could be an educational opportunity and favors interdisciplinarity.

4.2. To evaluate some teaching possibilities related to the motivation, participation and reflection of the students, as well as the ability to develop critical thinking with ethical content

The AR process carried out consisted of allowing the students to choose the repertoire they wanted to work on in class during a term, to research the selected artists and songs, to prepare exhibitions to share with the rest of the group, to reflect about the relationships between music and contemporary social problems, and to develop the curriculum and implement usual teacher practices. After conducting the AR process, various teaching possibilities were found when using the students' musical preferences from a critical perspective.

In this regard, increased motivation and participation was found, as well as an improvement in some students' be-

didácticas a la hora de utilizar las preferencias musicales de los estudiantes desde una perspectiva educativa crítica.

En este sentido, se encontró un aumento en la motivación y la participación, así como una mejora en el comportamiento de algunos estudiantes, y se desarrolló el pensamiento crítico al realizar reflexiones sobre problemáticas sociales como la migración, el racismo, la imagen de la mujer, los roles de género, el acoso escolar o el funcionamiento de la industria musical, así como al llevar a cabo tareas de investigación y exposición. Además, se contribuyó al desarrollo de las competencias cívicas y sociales mediante la utilización de procedimientos democráticos para la elección del repertorio por parte de los estudiantes, y se reconocieron sus identidades musicales, validando de esta manera algunos de sus marcos culturales de referencia y sus estilos de vida. De forma más concreta, se observó que los estudiantes tienden a fijarse en detalles concretos que captan su atención, por lo que es necesaria la guía del docente para reconducir las reflexiones en torno a problemáticas sociales, y que los trabajos de investigación y exposición tienen una mayor profundidad si se diseña una guía para su realización. Asimismo, se concluyó que las temáticas más cercanas a las experiencias de los estudiantes posibilitan una mayor participación y que la formación en U es la más apropiada para el diálogo dentro del aula. Por otra parte, si bien la música popular urbana se presenta como un tipo de música favorecedora de la interdisciplinariedad, esta no pudo desarrollarse en ninguno de los dos ciclos como consecuencia de la falta de una dedicación

havior. Critical thinking was developed when reflecting on social problems such as migration, racism, the image of women, gender roles, bullying or the music industry, as well as when carrying out research and expositions. In addition, it contributed to the development of civic and social competences through the use of democratic procedures in which the students choose the repertoire, and their musical identities were recognized, validating some of their cultural frames of reference and life styles. More specifically, it was observed that students tend to focus on specific details that capture their attention, and that the teacher's guidance was necessary to redirect reflections around social problems, and that research and presentations have a greater depth if a preliminary guide is designed. Likewise, it was concluded that the topics closest to the students' experiences allow greater participation and that a U-shape is the most appropriate for dialogue within the classroom. Although popular music is presented as favoring interdisciplinarity, this could not be carried out in either of the two cycles as a consequence of the lack of time and the necessary organizational structure.

horaria y una estructura organizativa necesarias para que los docentes puedan trabajar de forma colaborativa.

4.3. Evaluar algunas de las dificultades didácticas como la aparición de conflictos en la selección del repertorio, la falta de madurez en los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad, o el rechazo de la propuesta por diferentes partes de la comunidad educativa

Por lo que respecta a las dificultades didácticas que habitualmente se mencionan en relación con la utilización de las preferencias de los estudiantes y/o la utilización de la música popular urbana en el ámbito escolar desde un enfoque crítico, solo algunas han sido confirmadas en este estudio. En primer lugar, se ha observado que los estudiantes de 5º curso de educación primaria presentan la suficiente madurez para participar en este tipo de propuesta educativa, tanto en lo relativo a la disposición de unas identidades y preferencias musicales con un alto nivel de desarrollo, como en su capacidad para reflexionar sobre cuestiones y problemáticas sociales relacionadas con la música. No obstante, también se han encontrado diferentes niveles madurativos dentro de un mismo grupo, lo que implica distintos grados de profundidad en la participación. En segundo lugar, aunque es cierto que al introducir nuevos contenidos como la elección del repertorio o las exposiciones y reflexiones, se destina menos tiempo al desarrollo de otras destrezas musicales y la adquisición del lenguaje musical, se ha visto que el hecho de utilizar las preferencias musicales de los estudiantes im-

4.3. To evaluate some of the teaching difficulties such as the appearance of conflicts in the selection of the repertoire, the lack of the students' maturity to reflect on the relationships between music and society, or the rejection of the proposal by different parts of the educational community

Only some of the teaching difficulties usually mentioned in relation to the use of students' preferences and/or the use of popular music in schools from a critical perspective have been confirmed in this study. Students in the 5th year of primary education were found to have sufficient maturity to participate in this type of educational proposal, both in terms of having a high level of development of musical identities and preferences and in their ability to reflect on issues and social problems related to music. However, different levels of maturity have also been found within the same group, which implies different degrees of participation. Secondly, although it is true that new content such as the choice of repertoire or exhibitions and reflections means less time to develop other music skills and music theory learning, it was found that using students' musical preferences implies the need for less time to learn the songs and can lead to more meaningful learning.

Thirdly, the inappropriate messages of the songs that contain these preferences can be a hindrance to their use. However, it is important to bear in mind that they are cultural products that students al-

plica la necesidad de menos tiempo para aprender las canciones y puede dar lugar a aprendizajes más significativos.

En tercer lugar, la poca adecuación de los mensajes de las canciones que conforman dichas preferencias en el contexto escolar puede ser una dificultad para su utilización. No obstante, es importante tener en cuenta que son productos culturales que los estudiantes ya consumen y que el objetivo de su incorporación en el currículum es precisamente repensarlos de un modo crítico. En cuarto lugar, no se ha encontrado ningún tipo de rechazo por parte de la comunidad educativa y algunas familias mostraron satisfacción con las actividades realizadas. En quinto lugar, no se ha observado ninguna situación conflictiva a la hora de elegir el repertorio, sino que se los estudiantes han manifestado que el sistema de votación les pareció justo. Finalmente, una dificultad encontrada ha sido la necesidad de que los docentes que quieran utilizar este tipo de enfoque tengan la capacidad de transcribir las canciones elegidas por los estudiantes y convertirlas en materiales adaptados al nivel correspondiente. Frente a esto, y ante la falta de recursos disponibles para trabajar un repertorio que presenta una gran variabilidad se ha propuesto la construcción de bancos de recursos en los que los docentes compartan los materiales que hayan elaborado, así como contar con la colaboración de algunos estudiantes que sean capaces de tocar con instrumentos escolares dichas canciones.

ready consume and that the objective of their incorporation into the curriculum is precisely to rethink them in a critical way. Fourthly, no type of rejection was found in the educational community, and some families showed satisfaction with the activities carried out. Fifthly, there was no conflictive situation when choosing the repertoire, and the students stated that the voting system seemed fair to them. Finally, few teachers who want to use this type of approach have the ability to transcribe the songs chosen by the students and turn them into appropriate materials adapted to the corresponding level. To answer this need, and given the lack of resources available to work on a repertoire that presents great variability, it was proposed to construct resource banks in which teachers share the materials they prepare, as well as the collaboration of the students that are able to play these songs with school instruments.

4.4. Evaluar el grado de satisfacción de la maestra y el impacto de esta investigación en la transformación de sus prácticas educativas

La maestra que participó en el proceso de IA manifestó que este proyecto le había servido para replantearse su forma de abordar la asignatura y darse cuenta de que debía ser más flexible e introducir más a menudo este tipo de metodología. Igualmente, manifestó que había sido una experiencia muy positiva para ella, que le hubiera gustado seguir realizándola durante más tiempo, y que había supuesto un gran aprendizaje que le permitió sentirse cómoda con un conjunto de nuevas estrategias didácticas que considera muy interesantes y que querría seguir utilizando en el futuro. No obstante, señaló que la principal dificultad que encuentra es disponer de tiempo y habilidades suficientes para ser capaz de extraer materiales adecuados para el trabajo de las canciones que conforman las preferencias musicales de los estudiantes en cada momento. En esta dirección, planteó la posibilidad de continuar con este enfoque teniendo en cuenta esta limitación, así como de extenderlo al resto de cursos de la etapa, aunque se prescindiera de las reflexiones participativas sobre problemáticas sociales por falta de madurez de los estudiantes de los primeros niveles.

1.2.2. PREMISAS

En relación con la segunda pregunta de investigación, se partió inicialmente de la idea de que la incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como parte del

4.4. To evaluate the teacher's degree of satisfaction and the impact of this research on the transformation of her educational practices

The teacher who participated in the AR process stated that this project has helped her to rethink her way of approaching the subject, and realized that she should be more flexible and introduce this type of methodology more often. She also stated that it was a very positive experience, that she would have liked to continue doing it for longer, and that it allowed her to feel comfortable with a set of new teaching strategies that she considers very interesting and would like to go on using in the future. However, she pointed out that the main difficulty she finds is having enough time and skills to be able to extract suitable materials to work on the songs that make up the students' musical preferences. She mentioned the possibility of continuing with this approach, taking into account this limitation, as well as of extending it to the rest of the grades, although without implementing participatory reflections on social problems due to lack of the lower grade students' maturity.

1.2.2. ASSUMPTIONS

In relation to the second research question, it was initially based on the idea that incorporating students' musical preferences as part of the taught curriculum would in-

currículo impartido aumentaría su motivación y participación, y les permitiría aprender procedimientos democráticos a la hora de realizar la selección del repertorio. Asimismo, se pensó que la fuerte conexión que tiene dicha música con su contemporaneidad favorecería la realización de reflexiones y debates sobre la relación entre la música y cuestiones socialmente relevantes, lo que contribuiría al desarrollo del pensamiento crítico y al trabajo interdisciplinar. De igual forma, se previó que podrían surgir algunas dificultades como conflictos a la hora de elegir el repertorio, incapacidad para encontrar canciones con un contenido adecuado para ser trabajado en un centro escolar, rechazo por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, como las familias o el profesorado, e inmadurez de los estudiantes para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad.

Como se ha visto, estas premisas se confirman parcialmente. Por un lado, la participación y motivación parece aumentar cuando se utilizan las preferencias musicales de los estudiantes y el hecho de que estos tengan que decidir qué música concreta utilizar ofrece oportunidades para trabajar con mecanismos democráticos de toma de decisión como el voto. Además, se vio que las canciones que habían elegido permitían relacionarlas con problemas socialmente relevantes de su propia contemporaneidad como la migración, la imagen de la mujer o el racismo, entre otros. Esto facilitó la realización de trabajos de investigación y de reflexión participativa, lo que contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, no se pudo trabajar de forma interdisciplinar, quizá debido a una falta de preparación estructural del sistema educativo para posibilitar este tipo de prácticas.

crease their motivation and participation, and would allow them to learn democratic procedures. Likewise, it was thought that the strong connection of this music with contemporary questions would favor reflection and debate on the relationship between music and socially relevant issues, which would contribute to the development of critical thinking and interdisciplinary work. Similarly, it was anticipated that some difficulties could arise, such as conflicts when choosing the repertoire, inability to find songs with suitable content for a school context, rejection by some members of the educational community, such as families or other teachers, and students' immaturity to reflect on the relationships between music and society.

As can be seen, these assumptions were partially confirmed. Participation and motivation seem to increase when using students' musical preferences, and the fact that they have to choose the music offers opportunities to work with democratic decision-making mechanisms such as voting. It was also seen that the songs they had chosen allowed them to be related to socially relevant contemporary problems such as migration, the image of women or racism, among others. This facilitated research and participatory reflection, which contributed to the development of critical thinking. However, it was not possible to work in an interdisciplinary way, perhaps due to a lack of structural organization of the educational system to enable this type of practice.

On the other hand, almost none of the anticipated difficulties were observed: there was no conflict when choosing the repertoire, it was possible to find songs with an appropriate message, there was no rejection within the educational community and the students showed enough maturity to par-

Por el otro, no se observó casi ninguna de las dificultades previstas. De esta forma, no hubo ningún tipo de conflicto a la hora de elegir el repertorio, se pudo encontrar canciones con un mensaje adecuado para ser utilizado en el contexto escolar, no hubo conflictos con la comunidad educativa y los estudiantes mostraron suficiente madurez como para participar en este tipo de enfoque. Aun así, sí que es cierto que en un primer momento la maestra se sintió insegura al no saber cómo iba a establecer y manejar los límites de la adecuación textual de las canciones, y algunos maestros mostraron algunas dudas sobre la pertinencia de utilizar este tipo de repertorio. Sin embargo, mientras que lo primero se solucionó con las primeras experiencias satisfactorias del proyecto, lo segundo desapareció en el momento en el que se les explicó los objetivos de reflexión crítica que justificaban la utilización de las preferencias musicales de los estudiantes como contenidos curriculares.

1.2.3. SÍNTESIS

Por un lado, diversos trabajos sostienen que la música popular urbana es la preferida por los estudiantes y debería ser incorporada en la educación musical junto con metodologías de aprendizaje informal. Igualmente, apuntan que su utilización contribuye a la implementación de procesos educativos más democráticos, éticos e inclusivos, al desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, al aumento de la motivación, la participación y la atención, a la mejora del comportamiento, y a la consecución de unos aprendizajes más significativos. No obstante, señalan algunas dificultades como el rechazo, la variabilidad, la poca adecuación textual o la falta de formación docente.

participate in this kind of approach. However, the teacher felt insecure at the beginning because she did not know how she was going to establish and handle the limits of the textual suitability of the songs, and some teachers expressed doubts about the relevance of this type of repertoire. However, while the first was solved with the initial satisfactory experiences of the project, the second disappeared when the objectives of critical reflection that justified the use of the students' musical preferences as curricular content were explained.

1.2.3. SYNTHESIS

Various studies argue that students prefer popular music and it should be incorporated into music education along with informal learning methodologies. They also point out that its use contributes to the implementation of more democratic, ethical and inclusive educational processes; to the development of critical thinking and collaborative work; to the increase of motivation, participation and attention; to the improvement of behavior; and to the achievement of more significant learning. However, they also point out some difficulties such as rejection, variability, inappropriate messages or lack of teacher training.

Some of these teaching possibilities and dif-

Por el otro, se han estudiado empíricamente algunas de estas posibilidades y dificultades didácticas. Entre las primeras, se ha encontrado una mayor motivación y participación, el desarrollo del pensamiento crítico, la utilización de procedimientos democráticos de toma de decisión, y el reconocimiento de las identidades musicales de los estudiantes. Entre las segundas, las más relevantes son el escaso tiempo disponible para la asignatura, la poca adecuación de los mensajes de las canciones elegidas por los estudiantes en el marco escolar, la falta de formación docente y la ausencia de materiales adaptados, aunque para todas ellas se han realizado propuestas compensatorias. Por otro lado, no se han encontrado dificultades en la madurez de los estudiantes, el rechazo de la comunidad educativa, o la generación de conflictos a la hora de elegir el repertorio. Además, la maestra que participó en el proyecto manifestó querer continuar con este tipo de metodología, aunque no está segura de poder hacerlo de la misma forma que la utilizada en este trabajo.

2. LIMITACIONES

Todo proceso de investigación debe tener en cuenta y mostrar sus limitaciones, lo que permitirá utilizar de forma crítica sus propios resultados y conclusiones, así como orientar futuros diseños. Aquí se presentan las limitaciones encontradas tanto en los procedimientos metodológicos como en las características del propio investigador. Algunas de ellas son transversales a toda la tesis, mientras que otras son específicas de alguna de sus partes.

difficulties have been empirically studied. Regarding the former, greater motivation and participation, the development of critical thinking, the use of democratic decision-making procedures, and the recognition of the students' musical identities were found. Concerning the latter, the most relevant are the limited time available for the subject, the messages of the songs chosen by the students, the lack of teacher training and the absence of adapted materials, although compensatory proposals were made for all of them. On the other hand, no difficulties were found in relation to the students' maturity, rejection by the educational community, or the generation of conflicts when choosing the repertoire. The teacher who participated in the project stated that she wanted to continue with this type of methodology, although she is not sure that she can do it in the way used in this work.

2. LIMITATIONS

Any research process must take into account its limitations, which will help to use the results and conclusions critically, as well as guide future designs. Here the limitations found in the methodological procedures and the characteristics of the researcher are pointed out. Some of these are transversal to the whole thesis, while others are specific to some of its parts.

2.1. METODOLÓGICAS

En cuanto a las limitaciones de orden metodológico, estas engloban principalmente la carga subjetiva implicada en el sistema de categorización, el sesgo geográfico del marco teórico, algunos errores cometidos en la elaboración del cuestionario, la incierta representatividad de la muestra B de los manuales escolares, la problemática de la proporcionalidad en el análisis de los elementos curriculares de los decretos autonómicos, la limitada muestra utilizada en el proceso de investigación-acción y las implicaciones del carácter no lineal de la realización de la tesis. A continuación, se expone de forma argumentada cada una de ellas.

En primer lugar, quizá la limitación metodológica que más afecte al conjunto del trabajo que aquí se presenta sea el establecimiento de las categorías de análisis, dado que estas no preexisten en forma de entes materiales objetivables, sino que representan construcciones que se identifican por medio de diversos procesos interpretativos. De esta manera, aunque el procedimiento utilizado haya combinado el empleo de categorías consolidadas en la literatura científica con otras que han sido inducidas a partir de los documentos analizados y las respuestas encontradas, tanto la selección de las mismas como su proyección sobre la realidad estudiada implican una carga subjetiva que podría influir en los resultados obtenidos. Esto es especialmente sensible en las categorías de estilos y géneros musicales que se utilizan a lo largo de la tesis, así como en el sistema de categorización empleado en el análisis de los decretos curriculares. En el caso de las primeras, se ha encontrado cierta dificultad en la clasificación de algunas músicas que se sitúan en la frontera entre las categorías establecidas. Por ejemplo, la música infantil de

2.1. METHODOLOGICAL

Regarding the methodological limitations, these mainly encompass the subjectivity implied in the categorization system, the geographical bias of the theoretical framework, some mistakes made in drawing up the questionnaire, the uncertain representativeness of sample B of the school manuals, the problem of proportionality in the analysis of the curricular elements of the educational policies, the limited sample used in the action-research process and the implications of the non-linear nature of the thesis. Each of these is explained below.

In the first place, perhaps the methodological limitation that most affects the whole work is the establishment of the categories of analysis, since these do not pre-exist in the form of objectifiable material entities, but rather represent constructions that are identified by means of various interpretive processes. In this way, although the procedure used combined the use of consolidated categories in the scientific literature with others from the analyzed documents and the responses, both their selection and their projection on the reality imply a subjectivity that could influence the results obtained. This is particularly important in the categories of musical styles and genres used throughout the thesis, as well as in the categorization system used in the analysis of the curricular policies. In the case of the former, a certain difficulty in classifying some types of music that lie on the border between the established categories was found. For example, traditional children's music, compositions by authors considered classics that have become popular, or urban music that have their stylistic roots in traditional music. Even so, these borderline examples were an insignificant exception within the analyzed

origen tradicional, las composiciones de autores considerados clásicos que han pasado a ser populares, o las músicas urbanas que mantienen muy presentes sus raíces estilísticas en la música tradicional. Aun así, estos ejemplos límite han constituido una excepción dentro del repertorio analizado, no representando una proporción significativa. Además, en algunos casos las piezas que se han encontrado en esta situación han sido etiquetadas con más de una categoría.

En el caso del sistema utilizado en el análisis legislativo, este presenta un gran nivel interpretativo, especialmente en lo relativo a la identificación de conceptos como *nuestra música* o *nuestra cultura*, o en la subcategorización de las referencias indirectas sobre el nivel de formalidad del aprendizaje y del academicismo musical. Por ejemplo, se ha atribuido el trabajo de la composición al aprendizaje informal, el concepto de interpretación musical al formal, y la utilización de la audición silenciosa y el término *obra* a la música académica, pudiendo todos ellos utilizarse más allá de los límites establecidos. Además, las formulaciones relativas al uso de las TIC no han sido tenidas en cuenta dentro del aprendizaje informal, debido a que el tratamiento que se prescribe de las mismas se ha considerado muy generalista y no específico de la música popular urbana. Asimismo, el grado de semideterminación utilizado en las referencias directas para aquellas que prescriben la forma musical no responde a ningún trabajo previo encontrado en la literatura, sino que ha sido utilizado a juicio individual del investigador.

En segundo lugar, otra de las limitaciones del estudio deriva del origen geográfico y cultural predominante en la elaboración del marco teórico, tanto en las revisiones narrativas como en las sistemáticas. De esta

repertoire. In some cases the pieces found in this situation were tagged with more than one category.

The system used in the policy analysis presents a high level of interpretation, particularly in relation to the identification of concepts such as our music or our culture, or in the subcategorization of indirect references on the level of formal learning and musical academicism. For example, composition has been attributed to informal learning, the concept of musical performance to formal learning, and the use of silent listening and the term work to academic music. However, all of them can be used beyond the established limits. The formulations related to the use of ICT were not taken into account within informal learning, because the treatment prescribed for them is considered very general and not specific to popular music. Likewise, the degree of semi-determination used in the direct references to those that prescribe the musical form does not respond to any previous work found in the literature, but was used at the discretion of the researcher.

Another of the study's limitations derives from the predominant geographical and cultural origin in the development of the theoretical framework, both in narrative and systematic reviews. Most of the works cited belong to the Anglo-Saxon sphere, and especially to North America. This is due to the fact that the papers accessed were written in Spanish or English, the latter being much more abundant than the former. On the other hand, the theoretical assumptions and the socio-educational proposals put forward here have a greater tradition in the United States. This is a limitation insofar as, like much educational research, this has a strong situational component based on the

forma, la mayoría de los trabajos citados pertenecen al ámbito anglosajón, y en especial al norteamericano. Esto se debe, por un lado, a que los artículos a los que se ha podido acceder han estado escritos en español o en inglés, siendo estos últimos mucho más abundantes que los primeros. Por otro lado, los presupuestos teóricos y las propuestas socioeducativas que aquí se plantean tienen una mayor tradición en el marco estadounidense. Esto supone una limitación en la medida en que, como muchas de las investigaciones educativas, esta tiene un fuerte componente situacional que se ubica en las prácticas educativas de la provincia de Valencia, por lo que el análisis interpretativo de los significados presentes en los documentos podría no ser el adecuado y las implicaciones educativas que se derivan de los resultados podrían no conducir a procesos de innovación eficaces.

En tercer lugar, el cuestionario a través del cual se analizan las creencias y prácticas de los maestros de música fue elaborado en las primeras etapas de la tesis y no tuvo en cuenta algunas de las cuestiones que se encontraron y desarrollaron con posterioridad. En concreto, asumió que la música popular urbana equivalía a las preferencias musicales de los estudiantes, aunque después se vio que esto no es así necesariamente, sino que estas últimas representan un pequeño subgrupo de aquella. En este sentido, no se preguntó específicamente por la utilización de las preferencias del alumnado. En su lugar, el dato más cercano se extrajo de las repuestas que dieron los docentes a la pregunta abierta que les pedía que escribiesen ejemplos de utilización del enfoque sociocrítico. Aunque es cierto que previamente se había establecido que una de las características de este enfoque es la participación de los estudiantes

educational practices of the province of Valencia, so that the interpretative analysis of the meanings that appear in the documents may not be appropriate and the educational implications derived from the results may not lead to effective innovation processes.

The questionnaire that analyzed the teachers' beliefs and practices was designed in the early stages of the thesis and, viewed with perspective, did not take into account some of the issues that were encountered later. Specifically, it assumed that popular music was equivalent to the students' musical preferences, although it was later seen that this is not necessarily the case, but that the latter represents a small subgroup of the former. The use of students' preferences was not specifically requested. Instead, the closest data was obtained from the answers given by the teachers to the open question that asked them to write examples of the use of the critical approach. Although it had previously been established that one of the characteristics of this approach is the students' participation in the construction of the curriculum, an open question is not the best way to measure such specific and relevant data, since sometimes they are left unanswered or incomplete due to the effort involved. There could thus well have been greater curricular use of the students' musical preferences than that actually obtained.

Sometimes, the questionnaire contrasts in a Manichean way the concepts that do not complete the spectrum that it intends to analyze, as is the case of the preference for using the great works of the history of music over pieces closer to the students. In this example, the latter were taken as equivalent to the students' preferences, but the results suggest that teachers could also include folk-traditional or children's music and school

en la construcción curricular, una pregunta abierta no es la mejor fórmula para medir un dato tan específico y relevante como este, ya que en ocasiones no son contestadas por el esfuerzo que implica o no se responden de forma completa. Así, podría ser que la utilización curricular de las preferencias musicales de los estudiantes por parte de los docentes fuera mayor de lo obtenido.

Por otro lado, en ocasiones, el cuestionario contrapone de forma maniquea conceptos que no completan el espectro que pretende analizar, como es el caso de la preferencia por utilizar las grandes obras de la historia de la música frente a las piezas próximas a los estudiantes. En este ejemplo, estas últimas se tomaron como equivalentes a las preferencias del alumnado, pero los resultados sugieren que los docentes podrían incluir en ellas también la música folklórico-tradicional o la infantil y escolar. Una última limitación relacionada con este instrumento de medida pertenece a su propia naturaleza, ya que los resultados obtenidos son las prácticas y creencias declaradas por los docentes, las cuales podrían no coincidir con la realidad, que no ha sido observada.

En cuarto lugar, mientras que la muestra A de los manuales analizados sí que representa a aquellos más utilizados en la actualidad, al ser estos señalados por los propios docentes que respondieron al cuestionario, no sucede lo mismo con la muestra B. Esta última no responde exactamente a cómo ha evolucionado el repertorio musical en los libros de texto más utilizados durante las últimas tres décadas, sino a la evolución que han tendido las editoriales que más se utilizan en la actualidad, sin saber si estas también tenían este nivel de uso en el pasado. Por otra parte, siempre que se analizan los manuales escolares, aunque se haya comprobado que estos

music in them. A final limitation related to this measurement instrument belongs to its very nature, since the results obtained are the practices and beliefs declared by the teachers, which may not coincide with reality.

While the A sample of the textbooks represents those most used today, as these are indicated by the teachers who answered the questionnaire, the same did not happen with the B sample. The latter does not respond exactly to how the musical repertoire has evolved in the most frequently used textbooks during the last three decades, but to the publishers evolving tendencies, without knowing if they were also used at this level in the past. Whenever school manuals are analyzed, although it has been found that they are used by a large percentage of teachers, there is uncertainty about their application in educational contexts. For example, they could only be partially used or not correspond completely to the elements being analyzed. In other words, it could be possible that the textbooks were used as a support for questions related to music theory, but the instrumental practice or listening were based on a repertoire selected by the teacher from other types of resources. In any case, it must be taken into account that the content of the textbooks does not automatically reflect a set of specific practices associated with them.

Although the proportion of each type of repertoire can be measured precisely in textbooks because they present a finite number of musical pieces that can be categorized by style and period, the same does not happen in the analysis of curricular policies, where proportionality is more complex. Thus, for example, the presence of two curricular elements that allude to the concert form in the

son utilizados por un gran porcentaje del profesorado, existe una incerteza sobre su aplicación en los contextos educativos. Por ejemplo, podría ser que, a pesar de ser empleados por los docentes que así lo indican, este uso sea parcial y no se realice de forma completa sobre los elementos que están siendo objeto de análisis. Es decir, podría ser que los libros de texto fuesen utilizados como apoyo para cuestiones relacionadas con la teoría musical, pero que la práctica instrumental o la audición se trabajasen en base a un repertorio seleccionado por el maestro a partir de otro tipo de recursos. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el contenido de los manuales escolares no refleja automáticamente un conjunto de prácticas específicas asociadas a los mismos.

En quinto lugar, si bien la proporcionalidad de cada tipo de repertorio sí que puede medirse de forma precisa en los manuales escolares debido a que estos presentan un número finito de piezas musicales que pueden categorizarse en base al estilo y período, no sucede lo mismo en el análisis de los decretos curriculares, donde la proporcionalidad es más compleja. Así, por ejemplo, la presencia de dos elementos curriculares que aludan a la forma concierto en los bloques de audición musical de 5º no necesariamente tienen que tener la mitad del peso específico de cuatro menciones a la canción en el bloque de interpretación instrumental del 1º. Por otro lado, igual que sucede con los libros de texto, no pueden desprenderse prácticas educativas concretas a partir de las prescripciones curriculares.

En sexto lugar, a pesar de no ser su objetivo, la limitada muestra utilizada en el proceso de investigación-acción hace que los resultados obtenidos no puedan generalizarse a otros escenarios educativos, debido a la de-

5th grade musical listening block does not necessarily mean half the specific weight of four mentions of the song form in the 1st grade instrumental performance block. As with textbooks, specific educational practices cannot be derived from curricular prescriptions.

Despite not being its objective, the limited sample used in the action research process means that the results obtained cannot be automatically generalized to other educational settings, due to the dependence of these on contextual elements such as the characteristics of the students and their families, the ideology of the center or the educational philosophy and the teaching and musical skills of the teacher. However, its density and depth of analysis do offer results that can contribute to the transfer of the educational proposal to other music education classrooms to guide educational innovation projects.

Finally, the temporal extension of a research project that covers four years, to which must be added a fifth for the empirical and conceptual approach, entails a series of discontinuities and turning points that make it difficult to carry out a strictly consistent work in all its sections. This is due to the fact that, despite being presented as a linear process in which a research problem that is based on a theoretical framework is empirically studied through the application of a methodological design, and a series of results and conclusions are obtained, the development adopts a spiral shape that adds layers and advances on several fronts at the same time. Some of the effects derived from this reality are the terminological change experienced by the socio-critical approach, which from the study of its application in music education is mentioned as critical; the use of the bib-

pendencia que estos presentan con respecto a elementos contextuales como las características del alumnado y sus familias, el ideario del centro o la filosofía educativa y las habilidades didácticas y musicales de cada docente. No obstante, su densidad y profundidad de análisis sí que ofrecen unos resultados que pueden contribuir a la transferencia de la propuesta educativa a otras aulas de educación musical, orientando proyectos de innovación educativa en las mismas.

Por último, la extensión temporal de un proyecto de investigación que abarca cuatro años de estudio, a los que hay que añadir un quinto de aproximación empírica y conceptual, conlleva una serie de discontinuidades y puntos de inflexión que dificultan la realización de un trabajo estrictamente coherente en todas sus secciones. Esto es debido a que, a pesar de presentarse como un proceso lineal en el que se señala un problema de investigación que es fundamentado mediante un marco teórico y estudiado empíricamente a través de la aplicación de un diseño metodológico, arrojando así una serie de resultados y conclusiones, el desarrollo material del mismo adopta más bien una forma en espiral que va sumando capas y avanzando en varios frentes al mismo tiempo. Algunos de los efectos derivados de esta realidad son el cambio terminológico que experimenta el enfoque sociocrítico, que a partir del estudio de su aplicación en la educación musical se menciona como crítico, el empleo en las discusiones de cada trabajo empírico de la bibliografía que hasta ese momento había sido utilizada para elaborar el marco teórico, o la adaptación a cada uno de dichos estudios empíricos de las categorías de análisis de los géneros y estilos musicales, añadiendo el concepto de música académica en etapas intermedias.

liography which up to that point had been used to compose the theoretical framework, in the discussion of each empirical study; or the adaptation of the categories of analysis of musical genres and styles to each of these empirical studies, adding the concept of academic music in intermediate stages.

2.2. DEL INVESTIGADOR

El investigador de cualquier proceso de construcción de conocimiento proyecta su ideología sobre diferentes etapas y momentos del mismo. Hacerla explícita no resta validez a las conclusiones obtenidas, sino que ofrece un marco más preciso para su interpretación. En este sentido, esta tesis se encuentra influida, al menos, por dos ideologías de fondo: una relativa al pensamiento educativo y otra a la conceptualización de la música. Cada una de ellas influye en la articulación del discurso tanto en la elección de la temática y el diseño de investigación, como en las interpretaciones de los resultados y las implicaciones educativas que de ellos se desprenden.

En cuanto a la primera, se parte de una filosofía de la educación de carácter ético-normativo que establece de forma apriorística una serie de fines educativos. Por un lado, la necesidad de utilizar un enfoque de tipo crítico en la educación musical que sea capaz de reconocer las identidades culturales de los estudiantes, contribuir al aprendizaje de la participación democrática y desarrollar un pensamiento crítico. Por el otro, se prioriza el desarrollo de un sujeto de tipo cosmopolita que integre en un plano de igualdad la diversidad cultural existente a nivel global, frente a otro de tipo nacionalista que otorgue un mayor valor a las manifestaciones propias o locales. En cuanto a la segunda, se asume una perspectiva de tipo culturalista o etnomusicológica de la música, así como de la aceptación de los postulados establecidos desde la década de 1980 por la nueva musicología y la sociología de la educación. Es decir, se concibe la música como un fenómeno cultural contextualmente situado y se rechazan las proposiciones derivadas de la aceptación del paradigma de la música au-

2.2. FROM THE RESEARCHER

The researcher of any process of knowledge construction projects his ideology on the different stages. Making it explicit does not diminish the validity of the conclusions obtained, but rather offers a more precise framework for their interpretation. In this regard, this thesis is influenced at least by two underlying ideologies: one related to educational philosophy and the other to the conceptualization of music. Each of these influences the construction of the discourse both in the choice of the subject and the research design, as well as in the interpretation of the results and the educational implications that emerge from them.

Regarding the former, this starts from an ethical-normative philosophy of education that establishes a series of theoretical educational purposes. On the one hand, the need to use a critical approach in music education that is capable of recognizing the students' cultural identities, contributing to the learning of democratic participation and developing critical thinking. On the other hand, the development of a cosmopolitan-type subject that combines the existing global cultural diversity on an equal footing is prioritized, compared to the nationalist-type, which gives greater value to its own or local manifestations. Regarding the latter, a culturalist or ethno-musicological perspective of music is assumed, as well as the acceptance of the postulates that have been established since the 1980s by the new musicology and the sociology of education. That is to say, music is conceived as a contextually-situated cultural phenomenon and the propositions derived from the acceptance of the autonomous music paradigm are rejected. In this way, it would be possible to carry out similar empirical studies from different

tónoma. De esta forma, sería posible que la realización de estudios empíricos similares desde postulados diferentes a los expuestos diera lugar a conclusiones distintas. Esto podría suceder, entre otros factores, como consecuencia del sesgo de confirmación, que lleva al investigador a desplegar marcos interpretativos que tienden a corroborar su propia ideología e identidad.

3. RECOMENDACIONES

Como se ha podido observar a lo largo de esta tesis, las preferencias musicales de los estudiantes no se reducen a meras modas pasajeras carentes de valor estético y determinadas por la industria musical, sino que son complejos constructos psicosociales en los que entran en juego factores vinculados a las características del estímulo sonoro, el sujeto y el contexto. Igualmente forman parte de sus identidades, afectando a su personalidad, su autoconcepto, su estilo de vida y sus valores. Esto es particularmente importante durante la etapa de la adolescencia, momento en el que la música es utilizada como distintivo y medio de adscripción a un colectivo determinado, contribuyen así a la definición de la identidad social del sujeto. Además, se ha visto que estas no son homogéneas ni están constituidas por un limitado número de artistas, sino que muestran una gran variabilidad en el tiempo y presentan una diversidad que tiende hacia la individualización del gusto musical. Por otro lado, se ha comprobado que su utilización en el contexto escolar puede mejorar la motivación, la participación y el comportamiento de los estudiantes, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, favorecer el reconocimiento de sus identidades culturales, y posibilitar la utilización de estrategias que

postulates that gave rise to different conclusions. This could happen, among other factors, as a consequence of confirmation bias, which leads researchers to deploy interpretive frameworks that tend to corroborate their own ideology and identity.

3. RECOMMENDATIONS

As has been observed throughout this thesis, students' musical preferences are not reduced to mere passing fads lacking aesthetic value and determined by the music industry. Instead, they are complex psychosocial constructs in which factors related to the characteristics of the sound stimulus, the subject and the context come into play. They are also part of their identities, affecting their personality, their self-concept, their lifestyle and their values. This is particularly important during adolescence, when music is used as a distinctive symbol and a means of belonging to a specific group, thus contributing to the definition of the subject's social identity. It has also been seen that these are not homogeneous nor are they formed by a limited number of artists, but rather show great variability over time and present a diversity that tends towards individualization of musical taste. On the other hand, it has been found that its use in the school context can improve students' motivation, participation and behavior, contribute to the development of critical thinking, favor the recognition of their cultural identities, and enable the use of strategies that promote a democratic education. However, the students' musical preferences are not at present recognized in educational policies or text-

promuevan una educación democrática. Sin embargo, las preferencias musicales del alumnado no son reconocidas en la legislación educativa ni en los manuales escolares y tienen una presencia muy reducida en las prácticas docentes.

Por tanto, sería interesante iniciar procesos de cambio en los que dichas preferencias fueran poco a poco siendo reconocidas e incorporadas en los diferentes niveles curriculares. En primer lugar, no sería difícil incluir en los preámbulos e introducciones del currículum oficial la importancia de las mismas, invitando a editores de manuales y docentes a utilizarlas, así como establecer algunos objetivos, contenidos y criterios de evaluación en los que se prescribiesen de forma explícita. En segundo lugar, aunque la naturaleza estática de los libros de texto y, posiblemente, la dificultad de lidiar con el coste de los derechos de autor constituyan impedimentos para programar una música que pertenece a un presente volátil, sí que sería posible que estos ofreciesen pautas metodológicas para la utilización de propuestas de tipo crítico como las que aquí se han planteado. Además, podrían vincular el manual con un espacio virtual *online* que pudiese ir actualizándose y recopilase materiales para trabajar canciones que constituyan parte de las preferencias del alumnado.

En tercer lugar, quizá el más importante, sería conveniente realizar una serie de reformas conducentes a la renovación de las prácticas educativas de los maestros de música. Por un lado, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, deberían incorporar entre sus contenidos cuestiones relativas a los diferentes enfoques educativos, así como la importancia de utilizar una educación musical crítica en un contexto social que se propone construir y

books and have a very limited presence in teaching practices.

It would therefore be interesting to initiate processes of change in which these preferences were gradually recognized and incorporated at the different curricular levels. In the first place, it would not be difficult to include their importance in the preambles and introductions of the official curriculum, inviting manual editors and teachers to use them, as well as establishing some objectives, contents and evaluation criteria in which they are explicitly prescribed. Secondly, although the static nature of textbooks and the difficulty of dealing with the cost of copyrights are impediments to programming music that belongs to an ever-changing present, it is possible that they offer methodological guidelines for the use of critical proposals such as those raised here. In addition, they could link the manual with an online virtual space that could be updated and compile materials to work on songs that are part of the students' preferences.

Thirdly, perhaps the most important, it would be interesting to carry out a series of reforms leading to the renewal of music teachers' educational practices. Teacher training programs, both initial and permanent, should include issues related to different educational approaches, as well as the importance of using critical music education in a social context to build and reinforce the democratic space. In the same way, reflections on the concept of music and the contributions of ethno-musicology and the new musicology should be included, as well as specific training in the different styles, genres and artists within popular music, and the strategies and skills appropriate to address this type of repertoire at the primary education level. It would also be appropri-

reforzar el espacio democrático. Del mismo modo, habría que incluir reflexiones en torno al concepto de música y las aportaciones de la etnomusicología y la nueva musicología, así como una formación específica sobre los diferentes estilos, géneros y artistas dentro de la música popular urbana, y las estrategias y destrezas adecuadas para poder abordar este tipo de repertorio en el nivel de educación primaria. Por otro lado, sería conveniente generar estructuras organizativas en el ámbito escolar que promuevan el desarrollo de una educación interdisciplinar y dotar a la asignatura de música de instrumentos y recursos tecnológicos vinculados a las preferencias musicales de los estudiantes, como podrían ser mesas de mezcla, sistemas de grabación y equipos de amplificación, o instrumentos como guitarras, bajos, baterías, teclados y sintetizadores.

Con estas modificaciones en los tres niveles curriculares se podría normalizar la utilización de un enfoque crítico que incorpore las preferencias del alumnado. No obstante, no se propone aquí en ningún caso que estas sustituyan a todo el repertorio que habitualmente se trabaja en los últimos cursos de educación primaria, sino que se integren en él. A modo de orientación, podría encontrarse un equilibrio entre tres grupos de músicas, cada uno de los cuales favorece el desarrollo de diferentes dimensiones de una formación musical integral: uno de tipo académico que haga hincapié en cuestiones históricas, analíticas y teóricas; otro de tipo multicultural que aborde la diversidad de manifestaciones musicales existentes a nivel global desde un plano de igualdad y fomente la tolerancia y respeto hacia lo desconocido; y un tercero de tipo crítico en las condiciones que se plantean y abordan en esta tesis. Además, esta tríada podría encajar bien con

ate to generate organizational structures in the school environment that promote the development of interdisciplinary education and provide instruments and technological resources linked to the students' musical preferences, such as mixing tables, recording systems and amplification equipment, or instruments such as guitars, basses, drums, keyboards and synthesizers.

With these modifications at the three curricular levels, the use of a critical approach that incorporates the students' preferences could be normalized. However, it is not proposed here that they should replace the current entire repertoire in the last grades of primary education, but that they should be integrated into it. As a guide, a balance could be found between three groups of music, each of which favors the development of different dimensions of a comprehensive musical training: one of an academic type that emphasizes historical, analytical and theoretical issues; another of a multicultural nature that addresses the diversity of global musical manifestations from an equality treatment and fosters tolerance and respect for the unknown; and a third of a critical type in the conditions that are raised and addressed in this thesis. This triad could fit well with the academic calendar organized into three terms. In any case, each teacher should be able to find this balance based on their own abilities and interests, as well as on the characteristics of the students they work with and their socio-cultural contexts.

el calendario académico organizado en tres trimestres. En cualquier caso, cada docente deberá ser capaz de encontrar ese equilibrio en base a sus propias capacidades e intereses, así como en función de las características del alumnado con el que trabaje y sus contextos socioculturales.

4. PROSPECTIVA

A modo de prospectiva, se plantean aquí una serie de líneas de investigación que podrían ser una extensión lógica de los estudios realizados en este trabajo y un complemento de las carencias identificadas en los mismos. Por un lado, sería interesante profundizar en las identidades culturales de los estudiantes y la relación de estas con sus preferencias musicales. De esta manera, se podría indagar en la forma en que las narrativas de las canciones que escuchan conforman sus representaciones de la realidad, analizando hasta qué punto las letras y las imágenes de los videoclips captan su atención y contribuyen al desarrollo de su pensamiento. Igualmente, cabría estudiar en qué medida otras variables como la procedencia geográfica o el origen étnico del alumnado o de sus familias influyen en sus identidades musicales y cómo estas se integran en el espacio público de la escuela y en sus grupos de iguales. En este sentido, sería valioso comparar alumnado de contextos rurales y urbanas, así como incorporar en la muestra individuos migrantes con vinculación a diferentes nacionalidades y espacios culturales, o pertenecientes a la etnia gitana.

Por otro lado, dado que los estudios que aquí se presentan sobre los tres niveles curriculares tienen un carácter principalmente cuantitativo y descriptivo, los resultados po-

4. FUTURE RESEARCH

A series of research lines are proposed here that could be a logical extension of the studies carried out in this work and a complement to the deficiencies identified in them. On the one hand, it would be interesting to delve into the cultural identities of the students and their relationship with their musical preferences to investigate the way in which the narratives of the songs they listen to shape their representations of reality, analyzing to what extent the lyrics and images of video clips capture their attention and contribute to the development of their thinking. Likewise, it would be possible to study to what extent other variables such as the students or their families' geographical or ethnic origin influence their musical identities and how they are integrated into the public space of the school and their peer groups. In this regard, it would be valuable to compare students from rural and urban contexts, as well as to incorporate migrant children with ties to different nationalities and cultural spaces, or belonging to the Roma ethnic group in the sample.

Given that the studies presented here on the three curricular levels are mainly quantitative and descriptive, the results could obtain a higher level of understanding if they were combined with others of a qualitative nature, for example interviewing legisla-

drían obtener un mayor nivel de comprensión si se combinasen con otros de corte cualitativo. Así, sería interesante entrevistar tanto a legisladores como editores y autores de manuales con el objetivo de conocer cuáles son los criterios que utilizan a la hora de prescribir o programar un determinado repertorio. En el caso de los docentes, profundizar en las razones que les llevan a seleccionar la música que utilizan en sus aulas aportaría un nuevo nivel de conocimiento a las conclusiones obtenidas a partir de los cuestionarios. Igualmente, sería conveniente conocer cómo estos utilizan los manuales escolares y cómo las regulaciones curriculares son recibidas, interpretadas e incorporadas en sus prácticas de aula.

En tercer lugar, sería útil implementar procesos de investigación-acción en los que se ponga a prueba la posibilidad de desarrollar un enfoque de tipo crítico con otros repertorios diferentes a las preferencias musicales de los estudiantes. Así, aceptando que las premisas de la etnomusicología se aplican a cualquier tipo de música, tanto la música académica como la tradicional de diferentes lugares del mundo podrían conectarse con alguna problemática social, posibilitando así tanto los procesos de investigación como los de reflexión participativa. Igualmente, convendría comprobar con estudios de corte cuasi-experimental si efectivamente se desarrolla de forma diferencial el pensamiento crítico de los estudiantes al realizar este tipo de actividades, tal y como recoge la literatura científica.

Finalmente, en relación con las recomendaciones señaladas anteriormente, una interesante línea de investigación tendría como objetivo el análisis de los programas de formación del profesorado y el efecto que algunas modificaciones en los mismos podrían

tors, textbook editors and authors to know the criteria they use when prescribing or programming a certain repertoire. In the case of teachers, delving into the reasons that lead them to select the music they use in their classrooms would bring a new level of knowledge to the conclusions obtained from the questionnaires. Likewise, it would be appropriate to know how they use textbooks and how curricular regulations are received, interpreted and incorporated into their classroom practices.

Thirdly, it would be useful to implement active research processes in which the possibility of developing a critical approach is tested with repertoires other than the students' musical preferences. Thus, accepting that the premises of ethno-musicology apply to any type of music, both academic and traditional music from different parts of the world could be connected with some social problem and enable research and participatory reflection processes. Likewise, it would be appropriate to check with quasi-experimental studies whether students' critical thinking is effectively developed in a differential way when carrying out this type of activity, as found in the scientific literature.

Finally, in relation to the aforementioned recommendations, an interesting line of research would be the analysis of teacher training programs and the effect of some modifications in them on their educational practices. This would mean analyzing undergraduate programs and teaching-guides to know to what extent they include issues such as the critical approach, the contributions of ethno-musicology and the new musicology, or teaching strategies for the use of the students' musical preferences. Moreover, works should be implemented that study the impact of these modifications on teachers'

tener en sus prácticas educativas. En este sentido, por un lado, habría que analizar los planes de estudios y las guías docentes para conocer en qué medida están incluidas cuestiones como el enfoque crítico, las aportaciones de la etnomusicología y la nueva musicología, o estrategias didácticas para la utilización de las preferencias musicales de los estudiantes. Por el otro, sería conveniente implementar trabajos que indaguen sobre el impacto de estas modificaciones tanto en las concepciones de los maestros como en la transformación de su acción docente.

conceptions and on the transformation of their teaching practices.

Referencias bibliográficas

- Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.1177/87551233050230020103>
- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: a critical pedagogy for music education. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 223-237). Peter Lang.
- Abrahams, F. y Schmidt, P. K. (2006). A new sound for Urban Schools: Rethinking how we plan. En C. Frierson-Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom. Volume 1* (pp. 153-163). MENC: The National Association for Music Education.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abramo, J. M. (2011a). Education, Sexuality, and Popular Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 188, 10-11. <https://www.jstor.org/stable/41162329>
- Abramo, J. M. (2011b). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0022429410396095>

- Abramo, J. M. (2011c). Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, 13(4), 465-477. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632084>
- Abrams, D. (2009). Social identity on a national scale: Optimal distinctiveness and young people's self-expression through musical preference. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(3), 303-317. <https://doi.org/10.1177/1368430209102841>
- Abril, C. R. (2009). Responding to culture in the instrumental music programme. *Music Education Research*, 11(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/14613800802699176>
- Abril, C. R. (2010). Opening Spaces in the Instrumental Music Classroom. En A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education* (pp. 3-14). Rowman and Littlefield.
- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Abril, C. R. y Abril, J. E. (2017). Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas, y Políticas desde una Perspectiva Socio-Ecológica. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 14, 29-45. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57178>
- Abril, C. R. y Flowers, P. J. (2007). Attention, Preference, and Identity in Music Listening by Middle School Students of Different Linguistic Backgrounds. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 204-219. <https://doi.org/10.1177/002242940705500303>
- Abril, C. R. y Gault, B. M. (2005). Elementary Educators' Perceptions of Elementary General Music Instruction Goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 61-69. <https://www.jstor.org/stable/40319260>
- Abril, C. R. y Gault, B. M. (2008). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68-81. <https://doi.org/10.1177/002242940605400102>
- Adell, J. E. (1997). *Música i simulacre a l'era digital*. Pagès.
- Adorno, T. (1992). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Adorno, T. (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Akal.
- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas, 25 de septiembre de 2015, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1yLang=S
- Agenda de Seúl de la UNESCO, 2010, <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>
- Aguiar, M. C. y Vieira, M. H. (2018). O ensino de canto no 1º CEB: diferenças e semelhanças entre Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Brasil. *Per Musi*, 38, 1-20. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2018.5168>

- Alastalo, M. (2008). The History of Social Research Methods. En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 26-41). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446212165.n3>
- Albet, M. (1974). *La música del siglo XX*. Salvat.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Allen, R. y Torres, C. A. (2003). *Llegint Freire i Habermas. Pedagogia crítica y canvi social*. Edicions del Crec i Denes Editorial.
- Allsup, R. E. (2004). Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 205-223). MENC: The National Association for Music Education.
- Allsup, R. E. y Shieh, E. (2012). Social Justice and Adult Education. The Call for a Public Pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47-51. <https://doi.org/10.4018/javet.2012100102>
- Almqvist, C. F. (2019). Towards offering equal learning opportunities for female students in popular music ensemble education: relate, respond, and re-do. *Music Education Research*, 21(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1633293>
- Alonso, J. (2012). *Historia general de la educación*. Red Tercer Milenio.
- Aloy, M. J., Broseta, T., Larumbe, M. y de la Ossa, M. (2013). *Música 5 primària*. Voramar/Santillana.
- Aloy, M. J., Broseta, T., Larumbe, M. y de la Ossa, M. (2014). *Música 6 primària*. Voramar/Santillana.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2006). Self-concept, self-esteem, and identity. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 90-117). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861>
- Alter, F., Hays, T. y Hara, R. O. (2009a). Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21. <http://www.ijea.org/v10n9/index.html>
- Alter, F., Hays, T. y Hara, R. O. (2009b). The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22-30. <https://doi.org/10.1177/183693910903400404>
- Alvarado, S. (2014). *Aportes metodológicos en la estimación de tamaños de muestra en estudios poblacionales de prevalencia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Ansio, H., Seppälä, P. y Houni, P. (2017). Teachers' Experiences and Perceptions of a Community Music Project: Impacts on Community and New Ways of Working. *International Journal of Education & the Arts*, 18(37), 1-29. <http://www.ijea.org/v18n37/index.html>
- Aparici, R., Escaño, C., y García, D. (Eds.). (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Apple, M., Au, W. y Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. En M. Apple, W. Au y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 3-19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203882993>
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Sendai.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *LEEME*, 23, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779>
- Arguedas-Arguedas, O. (2009). El ángulo del investigador. La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*, 52(7), 89-90. http://actamedica.medicos.sa.cr/index.php/Acta_Medica/article/view/226
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Arnett, J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533. <https://doi.org/10.1007/BF01537054>
- Arnett, P. (1993). Using Popular Music for a Listening Report. *General Music Today*, 6(3), 19-21. <https://doi.org/10.1177/104837139300600306>
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículum para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Dairea.
- Arredondo, H. y García, F. J. (2007). La música tradicional andaluza en los materiales curriculares de primaria. Las canciones del aula. *Investigación en la escuela*, 63, 91-102. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2007.i63.07>
- Atance, J. y Argenta, F. (2013a). *Sent la Música. Primària 5. Llibre de l'alumne*. Pearson Educación.
- Atance, J. y Argenta, F. (2013b). *Sent la Música. Primària 6. Llibre de l'alumne*. Pearson Educación.

- Atkinson, R. (2018). The pedagogy of primary music teaching: talking about not talking. *Music Education Research*, 20(3), 267-276. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1327946>
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Aymerich, R. (2014). Escuelas de verano y MRP: legado y nuevos retos. *Aula de Innovación Educativa*, 231, 12-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814035>
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (2003). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- Babbie, E. R. (1979). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Publishing Company.
- Baker, S., Strong, C., Istvandy, L., y Cantillon, Z. (Eds.). (2018). *The Routledge Companion to Popular Music History and Heritage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315299310>
- Baker, V. A. (2015). Teachers' Perceptions on Current Piano Use in the Elementary General Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(2), 23-29. <https://doi.org/10.1177/8755123315598558>
- Baker, V. D. (2003). Inclusion of Women Composers in College Music History Textbooks. *Journal of Historical Research in Music Education*, XXV(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/153660060302500103>
- Ballantyne, J. y Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368-381. <https://doi.org/10.1177/0255761412459165>
- Ballester, A. (1998). *La didàctica de la geografia de les Illes Balears: aprenentatge significatiu i recursos didàctics*. Universitat de les Illes Balears.
- Baloche, L. (1994). Creative and Cooperation in the Elementary Music Classroom. *The Journal of Creative Behaviour*, 28(4), 255-265. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb00732.x>
- Banati, P. y Lansford, J. E. (2018). Introduction: Adolescence in a Global Context. En J. E. Lansford y P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 1-23). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- Banks, J. A. (1988). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Multicultural Leader*, 1(2), 1-3. <https://doi.org/10.4324/9780203088586-28>
- Banks, J. A. (1989). Multicultural Education: Characteristics and Goals. En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 2-26). Ally and Bacon.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088586-28>

org/10.4324/9780203088586

- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881514>
- Banks, J. A. (2010). Series Foreword. En V. R. Lind y C. L. McKoy (Eds.), *Culturally Responsive Teaching* (pp. ix-xiii). Teachers College.
- Barbosa, J. L. (1999). Developing a Brazilian Band Method Book: Phase II. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 10-13. <https://www.jstor.org/stable/40318976>
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Baron, E., Bell, N. J., Corson, K., Kostina-Ritchey, E. y Frederick, H. (2012). Girls Discuss Choice of an All-Girl Middle School: Narrative Analysis of an Early Adolescent Identity Project. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 465-488. <https://doi.org/10.1177/0272431611400312>
- Barredo, D. (2013). La teoría fundamentada como una herramienta de explicación de objetos complejos: la construcción de la teoría del tabú real. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, XV(125), 102-124. <https://doi.org/10.15178/va.2013.125.102-124>
- Barrett, J. R. (2007). Music Teachers' Lateral Knowledge. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 174, 7-23. <https://www.jstor.org/stable/40319476>
- Bastiani, A., Graber, J. y Brooks-Gunn, J. (2006). Pubertal Processes and Physiological Growth in Adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 24-48). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch2>
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Bates, V. C. (2012). Social Class and School Music. *Music Educators Journal*, 98(4), 33-37. <https://doi.org/10.1177/0027432112442944>
- Bautista, A. y Wong, J. (2019). Music teachers' perceptions of the features of most and least helpful professional development. *Arts Education Policy Review*, 120(2) 80-93. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1328379>
- Beane, J. A. y Apple, M. W. (2005). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple y J. Beane (Eds.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Morata.
- Beauchamp, G. (1997). In-Service Education and Training in the Classroom. *British Journal of In-service Education*, 23(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/13674589700200011>
- Begic, A. y Begic, J. S. (2017). Intercultural contents as a foundation of teaching music in European general education schools. *Metodicki Ogledi*, 24(2), 57-84. <https://doi.org/10.21464/>

mo46.124.5784

- Behne, K. (1997). The development of «Musikerleben» in adolescence: how and why young people listen to music. En I. Deliège y J. Sloboda (Eds.), *Perception and Cognition of Music* (pp. 143-159). Psychology Press.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775852>
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 47-58). CISS-PRAXIS.
- Beltrando-Patier, M. C. (Ed.) (2003). *Historia de la música: la música occidental desde la Edad Media hasta nuestros días*. Espasa-Calpe.
- Benedict, C. (2016). Defining Ourselves as Other: Envisioning Transformative Possibilities. En C. Frierson-Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom. Volume 1* (pp. 3-14). MENC: The National Association for Music Education.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., y Woodford, P. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199356157.001.0001>
- Bennett, A. y Waksman, S. (2015). Introduction. En A. Bennett y S. Waksman (Eds.), *The SAGE Handbook of Popular Music* (pp. 1-9). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473910362>
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2010). Analysing Identity in Interaction: Constrasting Discourse, Genealogical, Narrative and Conversation Analysis. En M. Wetherell y C. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 82-103). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n6>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. American Book Stratford Press.
- Bergeron, K. y Bohlman, P. V. (1992). *Disciplining Music*. The University of Chicago Press.
- Berglund, J. (2008). Teaching Islam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/17457820802062409>
- Bergonzi, L. (2015). Gender and Sexual Diversity Challenges (for Socially Just) Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 221-237). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.55>
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Bernabé-Villodre, M. d. M. y Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>

- Berndt, T. J. y Perry, T. B. (1990). Distinctive features of early adolescent friendships. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence* (pp. 269-287). SAGE.
- Berzonsky, M. D. (1988). Self-theorists, identity status and social cognition. En D. Lapsley y P. F. (Eds.), *Self, ego and identity: Integrative approaches* (pp. 243-262). Springer-Verlag.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268-282. <https://doi.org/10.1177/074355488943002>
- Berzonsky, M. D. (2005). Identity processing style and self-definition: Effects on a priming manipulation. *Polish Psychological Bulletin*, 36(3), 137-143. <https://doi.org/10.1080/17405620444000120>
- Berzonsky, M. D. (2010). Cognitive Processes and Identity Formation: The Mediating Role of Identity Processing Style. *Psychologia rozwojowa*, 15(4), 13-27. <https://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/Tom-15-2010/Numer-4/art/621>
- Bettany-Saltikov, J. (2010). Learning how to undertake a systematic review: part 1. *Nursing Standard*, 24(50), 47-55. <https://doi.org/10.7748/ns2010.08.24.50.47.c7939>
- Beyer, C. J. y Davis, E. A. (2008). Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 381-414. <https://doi.org/10.1080/10508400802222917>
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12(1), 47-69. <https://doi.org/10.1080/14613800903568262>
- Biemer, P. P. y Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to Survey Quality*. John Wiley & Sons.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *The Sage Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioural Research* (pp. 1-27). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n4>
- Biggs, C. D. (2011). Sung Solecisms. Hip Hop as Non-Prescriptive Pedagogy. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 39-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942562.pdf>
- Binas, S. (2017). Youth Subcultures are Dead!?! On the Cultural Logic of «Generation Z» and the Consequences for Music Educational Concepts. *The World of Music*, 42(1), 125-136. <https://doi.org/10.2307/41699318>
- Birkett, J. (1992). Popular Music Education - The Dawning of a New Age. *Popular Music*, 11(2), 239-241. <https://doi.org/10.1017/S0261143002002246>
- Black, M. (1966). *Modelos y metáforas*. Tecnos.
- Blacking, J. (1966). The Anthropology of Music (Review). *Current Anthropology*, 7(2), 217-230. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/200700>

- Blacking, J. (2006). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1321103X08097502>
- Blakemore, S. J. y Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Blum, B. E. (1971). Solmization and Pitch Notation in Nineteenth-Century American School Music Textbooks. *Journal of Research in Music Education*, 19(4), 443-452. <https://doi.org/10.2307/3344296>
- Blume, F. (1970). *Classic and romantic music: a comprehensive survey*. Norton and Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice Hall.
- Boal-Palheiros, G. M. y Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Boal-Palheiros, G. M., Ilari, B. y Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20th century «art» music, in Portugal and Brazil. En M. Baroni (Ed.), *9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 588-595). Society for Music Perception & Cognition.
- Boespflug, G. (2004). The Pop Music Ensemble in Music Education. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 190-203). MENC: The National Association for Music Education.
- Bohlman, P. V. (1992). Epilogue: Musics and Canons. En K. Bergeron y P. V Bohlman (Eds.), *Disciplining Music* (p. 210). The University of Chicago Press.
- Bohlman, P. V. (2011). *Music, Nationalism, and the Making of the New Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844496>
- Bond, V. L. (2014). Culturally Responsive Teaching in the Choral Classroom. *The Choral Journal*, 55(2), 8-15.
- Bonds, M. E. (2014). *Absolute Music: The History of an Idea*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199343638.001.0001>
- Bonner, P. J., Warren, S. R. y Jiang, Y. H. (2018). Voices From Urban Classrooms: Teachers' Perceptions on Instructing Diverse Students and Using Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697-726. <https://doi.org/10.1177/0013124517713820>
- Bontick, I., Bowman, W., Bunting, R., Colwell, R., Cutietta, R., Elliott, D., Gates, T., Humphreys, J., Kratus, J., Mark, D., McCarthy, M., McPherson, G., O'Toole, P., Steven, P., Regelski, T. A., Roberts, B. y Swanwick, K. (2009). Action for Change in Music Education. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. xxxi-xxxvii). Springer.
- Borko, H. y Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.),

- Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). Macmillan.
- Bort, A., Roca, P., Sanchis, E. y Sorolla, L. (2013). *Siringa 2. Mètode de flauta*. Tàndem.
- Bosacki, S. L., Francis-Murray, N., Pollon, D. E. y Elliott, A. (2006). 'Sounds good to me': Canadian children's perceptions of popular music. *Music Education Research*, 8(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/14613800600957495>
- Bosacki, S. L. y Neill, S. A. O. (2015). Early adolescents' emotional perceptions and engagement with popular music activities in everyday life. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 228-244. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785438>
- Boselie, F. (1991). Against Prototypicality as a Central Concept in Aesthetics. *Empirical Studies of the Arts*, 9(1), 65-73. <https://doi.org/10.2190/ERDR-FN28-PUUE-EU7F>
- Botella, A. M. (2010). Análisis del tratamiento curricular de la Música de Moros y Cristianos en los libros de música de Enseñanza Secundaria. *LEEME*, 25, 1-25. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9800>
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2014). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(14), 45-53. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/970>
- Botella, A. M. y Hurtado, A. (2018). Mujeres y fiesta: aproximación a un estado de la cuestión. En A. Botella (Ed.), *Música, mujeres y educación. Composición, investigación y docencia* (pp. 111-123). Universitat de València.
- Botella, A. M., e Isusi-Fagoaga, R. (Eds.). (2018). *Músicas populares, sociedad y territorio: sinergias entre investigación y docencia*. Universitat de València.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9, 111-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3906889>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bowman, W. D. (2004). «Pop» Goes...? Taking Popular Music Seriously. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 29-49). MENC: The National Association for Music Education.
- Bowman, W. D. (2009). No One True Way: Music Education Without Redemptive Truth. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 3-15). Springer.
- Boykan, M. (2011). *The power of the Moment*. Pendragon Press.
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilsen, E. y Pasmore, W. (2008). Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin. En H. Bradbury y P. Reason (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: participative inquiry and practice* (pp. 77-92). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607934.n11>

- Bradley, D. (2015). Hidden in Plain Sight: Race and Racism in Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 190-203). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.14>
- Bradley, D., Golner, R. y Hanson, S. (2007). Unlearning Whiteness, rethinking race issues in graduate music education. *Music Education Research*, 9(2), 293-304. <https://doi.org/10.1080/14613800701384516>
- Brady, H. E., Collier, D. y Seawright, J. (2010). Refocusing the Discussion of Methodology. Diversed Tools, Shared Standards. En H. E. Brady y D. Collier (Eds.), *Rethinking Social Inquiry* (pp. 15-32). Rowman y Littlefield.
- Bramley, C. (2017). Beyond the Boundaries of Professionalism. Introducing Anarcho-Pop into the Lexicon of Popular Music. *Song and Popular Culture*, 62, 13-31. http://waxmann.ciano.com/img/books/extract/3830987102_lp.pdf
- Brand, M. (2003). Dragons in the Music Classroom: Political and Philosophical Subtexts in Chinese School Music Textbooks. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158, 72-80. <https://www.jstor.org/stable/40319443>
- Branscome, E. (2005). A Historical Analysis of Textbook Development in American Music: Education and the Impetus for the National Standards for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 107(2), 13-19. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.2.13-20>
- Bravo, L. (2018). El Paradigma de las Neurociencias de la Educación y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito: Una Experiencia de 60 Años. *Psykhé*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1101>
- Bray, D. (2000). An examination of GCSE music uptake rates. *British Journal of Music Education*, 17(1), 79-89. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000176>
- Brehony, K. J. (1998). «I Used to Get Mad at My School»: Representations of Schooling in Rock and Pop Music. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 113-134. <https://doi.org/10.1080/0142569980190107>
- Bresler, L. (2000). The Relationship of School Art, National Goals, and Multilayered Cultures. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 3-8. <https://doi.org/10.1080/10632910009600266>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-299). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>
- Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 415-430. <https://doi.org/10.1177/0022429413509108>
- Broekkamp, H. y Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brophy, J. y Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). Macmillan.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer culture. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescence* (pp. 171-196). Harvard University Press.
- Brown, J. D. y Bobkowski, P. S. (2011). Older and newer media: Patterns of use and effects on adolescents' health and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 95-113. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00717.x>
- Brown, J. L. (2004). *Planning and organizing for curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, R. y O'leary, M. (1971). Pop Music in an English Secondary School System. *American Behavioral Scientist*, 14(400-413). <https://doi.org/10.1177/000276427101400312>
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond «Identity». *Theory and Society*, 29(1), 1-47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruno-Jofré, R. e Igelmo, J. (2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: «estaba ladrando al árbol equivocado». *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3, 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414986>
- Bryan, L. A. (2012). Research on science teachers' beliefs. En B. J. Fraser, K. Tobin y C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 477-495). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_33
- Bryman, A. (2008). The End of the Paradigm Wars? En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 13-25). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446212165.n2>
- Buchanan, D. R. (1992). An Uneasy Alliance: Combining Qualitative and Quantitative Research. *Health Education Quarterly*, 19, 117-135. <https://doi.org/10.1177/109019819201900108>
- Buehl, M. M. y Beck, J. S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives y G. M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Bunge, M. (1985). *Teoría y realidad*. Ariel.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J. y Palisca, C. V. (2011). *Historia de la música occidental*. Alianza Música.

- Butchart, R. E. y Cooper, B. L. (1987). Perceptions of Education in the Lyrics of American Popular Music, 1950-1980. *American Music*, 5(3), 271-281. <https://doi.org/10.2307/3051736>
- Butler, A., Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, 9(2), 241-253. <https://doi.org/10.1080/14613800701384375>
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Button, S. y Potter, A. (2006). Changing roles. The music co-ordinator in the primary school. *Research in Education*, 76, 1-13. <https://doi.org/10.7227/RIE.76.1>
- Byo, J. L. (2018). “Modern Band” as school music: A case study. *International Journal of Music Education*, 36(2), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0255761417729546>
- Byo, S. J. (1999). Classroom Teachers’ and Music and Specialists’ Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. <https://doi.org/10.2307/3345717>
- Byrd, J. (2009). Whitewashing Blackface Minstrelsy in American College Textbooks. *Popular Music and Society*, 32(1), 77-86. <https://doi.org/10.1080/03007760802207882>
- Cain, M. (2015a). Celebrating musical diversity: Training culturally responsive music educators in multiracial Singapore. *International Journal of Music Education*, 33(4), 463-475. <https://doi.org/10.1177/0255761415584295>
- Cain, M. (2015b). Musics of “The Other”: Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000394>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D C Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Macmillan.
- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. Universidad Complutense de Madrid.
- Cámara, E. (2004). *Etnomusicología*. Ediciones del ICCMU.
- Cámara, E. (2010). El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. *Historia Actual Online*, 8(23), 73-84. <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/499>
- Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del siglo XX*. Editorial Popular.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 42-52. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>

- Campbell, P. S. (2016). World Music Pedagogy. Where Music Meets Culture in Classroom Practice. En C. R. Abril y B. M. Gault (Eds.), *Teaching General Music: Approaches, Issues and Viewpoints* (pp. 1-34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof>
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity. Bridging Cultures and Communities*. Teachers College.
- Can, A. A., Yokuş, T. y Yokuş, H. (2009). Comparison of primary education music lesson curriculums of Turkey and England in terms of acquisition targets. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 1141-1145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.205>
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438. <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/290/0>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A Critical Approach. En S. E. Noffke y B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 74-84). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021.n8>
- Carreño, M. (2014). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24(3), 319-335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Carroll, C. (2019). 'Illiterate' musicians: an historic review of curriculum and practice for student popular musicians in Australian senior secondary classrooms. *British Journal of Music Education*, 36, 155-171. <https://doi.org/10.1017/s0265051719000196>
- Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos, 2010, https://www.idhc.org/img/butlletins/files/Charterpacket_ES.pdf%281%29.pdf
- Cartwright, N. (1999). *The dappled world: A study of the boundaries of science*. Cambridge University Press.
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complu-*

- tense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/reciem.54844>
- Cascante, C. y Martínez, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 15-21. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377845>
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 49-61). New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881514>
- Castells, M. (2010). *The power of identity*. Wiley-Blackwell.
- Castro, M. Á. (2002). La imagen de la investigación cualitativa en la investigación de mercados. *Política y Sociedad*, 39(1), 159-172. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0202130159A>
- Catling, S. (2014). Giving younger children voice in primary geography: empowering pedagogy - a personal perspective. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946321>
- Cavicchi, D. (2002). From the Ground Up. Thinking About Tia DeNora's Music in Everyday Life. *Action, Criticism, and Theory of Music Education*, 1(2), 1-15. <http://act.maydaygroup.org/volume-1-issue-2/>
- Cavicchi, D. (2009). My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 97-107). Springer.
- Challis, B. (2009). Technology, accessibility and creativity in popular music. *Popular Music*, 28(3), 425-431. <https://doi.org/10.1017/S0261143009990158>
- Chandler, G. y Mizener, C. P. (2011). Perspectives of Elementary General Music Teachers on Factors Influencing Student Participation in Secondary Music Ensembles. *Texas Music Education Research*, 11, 13-23. https://www.tmea.org/wp-content/uploads/Research/TexasMusicEducationResearch_2011.pdf
- Chang, H. K. H. (2018). Colonial circulations: Japan's classroom songbooks in Korea, 1910-1945. *Ethnomusicology Forum*, 27(2), 157-183. <https://doi.org/10.1080/17411912.2018.1506941>
- Chi, J. y Chen, W. (2019). Mobile composing: Professional practices and impact on students' motivation in popular music. *International Journal of Music Education*, 00(0), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0255761419855820>
- Chicote, A., Rodrigo, A. y Taberner, M. (2015a). *Preludi 5. Quadern d'activitats*. Tàndem.
- Chicote, A., Rodrigo, A. y Taberner, M. (2015b). *Preludi 6. Quadern d'activitats*. Tàndem.
- Chilcoat, G. W. (1985). The Images of Vietnam: A Popular Music Approach. *Social Education*, 49(7), 601-603.
- Chinn, S. E. (2010). Performative Identities: From Identity Politics to Queer Theory. En M.

- Wetherell y C. T. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 104-124). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n7>
- Chmiel, A. y Schubert, E. (2017). Back to the inverted-U for music preference: A review of the literature. *Psychology of Music*, 45(6), 886-909. <https://doi.org/10.1177/0305735617697507>
- Choate, R. A. (1968). *The Tanglewood Symposium. Music in american society*. Music Educators National Conference.
- Choi, M. Y. (2007). The history of Korean school music education. *International Journal of Music Education*, 25(2), 137-149. <https://doi.org/10.1177/0255761407079952>
- Choi, S. B., Moon, H. R., Yun, S. J. y Lim, K. W. (2016). A Korean special education teacher's practical knowledge in music class that utilises popular music. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7-8), 775-775. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jir.12306>
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer y hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 19, 13-37. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790>
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. <https://journals.openedition.org/histoire-education/565>
- Chou, P. I., Su, M. H. y Wang, Y. T. (2018). Transforming teacher preparation for culturally responsive teaching in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 75, 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.013>
- Choudhury, S. (2009). Culturing the adolescent brain: What can neuroscience learn from anthropology? *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 159-167. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp030>
- Christophersen, C. y Gullberg, A.-K. (2017). Popular music education, participation and democracy: some Nordic perspectives. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 425-437). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444.ch33>
- Chu, J. Y. y Kennedy, M. C. (2005). Integrated arts textbooks in Taiwan and the USA: A single series examination. *International Journal of Music Education*, 23(3), 249-261. <https://doi.org/10.1177/0255761405058241>
- Chua, D. K. L. (1999). *Absolute music and the construction of meaning*. Cambridge University Press.
- Chua, S. L. y Ho, H. P. (2017). Towards 21st-century music teaching-learning. Reflections on student-centric pedagogic practices involving popular music in Singapore. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, (pp.1-13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. Free Press.

- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2015). *Música 6. Aprender és créixer*. Anaya.
- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2016). *Música 5. Aprender és créixer*. Anaya.
- Cintas, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la escuela*, 40, 97-106. <https://doi.org/10.12795/IE.2000.i40.08>
- Ciorba, C. R. y Mclay, M. (2010). Describing Illinois Music Programs Using the Whole School Effectiveness Guidelines Survey for Music Education: A Statewide Investigation. *Contributions to Music Education*, 37(1), 37-50. <https://www.jstor.org/stable/24127267>
- Ciorba, C. R. y Seibert, A. (2012). Music Education in the State of Oklahoma: Perceptions from the K-12 Educational Community. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193(Summer), 31-43. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.193.0031>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Citron, M. J. (2000). *Gender and the Musical Canon*. University of Illinois Press.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Clarke, D. (2003). Musical Autonomy Revisited. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music*. Routledge.
- Clayton, M., Herbert, T., y Middleton, R. (Eds.). (2003). *The cultural study of music*. Routledge.
- Cole, B. (1996). MIDI and communality. *Organised Sound*, 1(1), 51-54. <https://doi.org/10.1017/S1355771896000179>
- Connell, J. y Gibson, C. (2003). *Sound tracks: popular music, identity and place*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203448397>
- Constitución española, art. 27(1978).
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF, 1989, https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf
- Conway, C., Christensen, S., Garlock, M., Hansen, E., Reese, J. y Zerman, T. (2012). Experienced music teachers' views on the role of journal writing in the first year of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1321103X12445665>
- Conway, C., Edgar, S., Hansen, E. y Palmer, C. M. (2014). Teacher research as professional development for P-12 music teachers. *Music Education Research*, 16(4), 404-417. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848850>

- Cook, D. J., Mulrow, C. D. y Haynes, R. B. (1997). Systematic Reviews: Synthesis of Best Evidence for Clinical Decisions. *Annals of Internal Medicine*, 126(5), 376-380. <https://doi.org/0.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>.
- Cook, N. (2011). *De Madonna al canto gregoriano*. Alianza Editorial.
- Cooper, B. L. (1973). Social Change, Popular Music and the Teacher. *Social education*, 37(8), 776-781.
- Cooper, B. L. (1978). Women's Studies and Popular Music: Using Audio Resources in Social Studies Instruction. *The History and Social Science Teacher*, 14(1), 29-40.
- Cooper, B. L. (1979). Popular Music: An Untapped Resource for Teaching Contemporary Black History. *The Journal of Negro Education*, 48(1), 20-36. <https://doi.org/10.2307/2294613>
- Cooper, B. L. (1980). A Popular Music Perspective: Challenging Sexism in the Social Studies Class. *The Social Studies*, 71(2), 71-76. <https://doi.org/10.1080/00220973.1944.11019639>
- Cooper, B. L. (1993). «Can Music Students Learn Anything of Value by Investigating Popular Recordings». *International Journal of Instructional Media*, 20(3), 273-285.
- Cooper, B. L. y Walker, D. E. (1990). Baseball, Popular Music, and Twentieth-Century American History. *Social Studies*, 81(3), 1-9. <https://doi.org/10.1080/00377996.1990.9957507>
- Cooper, H. (2013). *Teaching History Creatively*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669328>
- Cooper, P. K. y Burns, C. (2019). Effects of stereotype content priming on fourth and fifth grade students' gender- instrument associations and future role choice. *Psychology of Music*, 00(0), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0305735619850624>
- Corrado, O. (2005). Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*, 5-6, 17-44. <http://ojs.aamusicologia.org.ar/index.php/ram/article/view/183>
- Costa, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *LEEME*, 12, 1-7. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9744>
- Costes-Onishi, P. y Lum, C. H. (2015). Multicultural music education in Singapore primary schools: an analysis of the applications of a specialist professional development in practical music teaching. *Multicultural Education Review*, 7(4), 213-229. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1112562>
- Couldry, N. (2009). Rethinking the politics of voice. *Continuum*, 23(4), 579-582. <https://doi.org/10.1080/10304310903026594>
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural background: a study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, XIV(1), 121-141. <https://doi.org/10.1177/102986491001400105>
- Crenshaw, K. (2016). *On interseccionality: Essential writings*. New York New Press.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Cripps, C. (2001). *La música popular en el siglo XX*. Akal.
- Crowley, I. y Vargas, L. (2009). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. UNICEF*
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 216-247). Macmillan.
- Cuban, L. (1993). The Lure of Curricular Reform and its Pitful History. *The Phi Delta Kappa International*, 75(2), 182-185.
- Curtis, B. (2008). *Music Makes the Nation. Nationalist Composers and Nation Building in Nineteenth-Century Europe*. Cambria Press.
- Cutietta, R. A. (1991). Popular Music: An Ongoing Challenge. *Music Educators Journal*, 77(8), 26-29. <https://doi.org/10.2307/3398149>
- Cutietta, R. A. y Brennan, T. (1991). Coaching a Pop/Rock Ensemble. *Music Educators Journal*, 77(8), 40-45. <https://doi.org/10.2307/3398152>
- Dahl, R. A. (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy: Autonomy vs. Control*. Yale University Press.
- Dahl, R. A. (1992). *La democracia y sus críticos*. Paidós.
- Dahlhaus, C. (1989). *Nineteenth-Century Music*. University of California.
- Dahlhaus, C. (2006). *La idea de la Música absoluta*. Idea Música.
- Dahlhaus, C. (2009). *Fundamentos de la historia de la música*. Gedisa.
- Dahllof, U. y Lundgren, U. P. (1970). *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish Educational Field Project*. Institute of Education.
- Davidson, J. y Dwyer, R. (2014). The role of professional learning in reducing isolation experienced by classroom music teachers. *Australian Journal of Music Education*, 1, 38-51. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=988265345732616;res=IELHSS>
- Davis, S. G. (2013). Informal learning processes in an elementary music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 198, 23-50. <https://doi.org/10.5406/bulcours-musedu.198.0023>
- Davis, V. W., Singletary, L. y Vanweelden, K. (2019). General Music Today Music Ideas Series: Viewpoints in Secondary General Music — Article Two: Power Trio: Three Ideas for Renewed Success With Classroom Ensembles. *General Music Today*, 33(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1048371319839112>

- De Carvalho, J. J., Cohen, L. B., Correa, A. F. y Chada, S. (2016). The Meeting of Knowledges as a Contribution to Ethnomusicology and Music Education. *World of Music*, 5(1), 111-133. https://www.jstor.org/stable/44652698?seq=1#metadata_info_tab_contents
- De Heer, W., de Leeuw, E. y van der Zouwen, J. (1999). Methodological Issues in Survey Research: A Historical Review. *BMS: Bulletin of Sociological Methodology*, 64, 25-48. <https://doi.org/10.1177/075910639906400104>
- De la Herrán, A. (2005). Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico. *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*, 35-78. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/reflejoped.pdf>
- De la Ossa, M. y Cebrián, M. J. (2008). *Música 6 primaria. Serie Sol, Fa, Mi. Proyecto La Casa del Saber*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Cebrián, M. J. (2009). *Música 5 primaria. Serie Sol, Fa, Mi. Proyecto La Casa del Saber*. Voramar/Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002a). *Ahora...¡música! Cancionero. 5 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002b). *Ahora...¡música! Cancionero. 6 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002c). *Ahora...¡música! Expresión instrumental. 5 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002d). *Ahora...¡música! Expresión instrumental. 6 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002e). *Ahora...¡música! Lenguaje musical. 5 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M. y Soler, V. (2002f). *Ahora...¡música! Lenguaje musical. 6 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M., Soler, V. y Martínez, F. (2002a). *Ahora...¡música! Cultura musical. 5 primaria*. Santillana.
- De la Ossa, M., Soler, V. y Martínez, F. (2002b). *Ahora...¡música! Cultura musical. 6 primaria*. Santillana.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso educativo*. Dykinson.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Narcea.
- De Quadros, J. F. S. y Quiles, O. L. (2010). Musical Preferences of High School Students in Brazil: the Case of Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie*, 10(1), 109-128. <https://doi.org/10.5216/mh.v10i1.12829>
- De Vries, P. (2004). Listen to the Fans. *Music Educators Journal*, 91(2), 25-28. <https://doi.org/10.2307/3400045>
- De Vries, P. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and

- the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-16. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=691041986666884;res=IELHSS>
- De Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210-221. <https://doi.org/10.1177/0255761413515818>
- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (1992).
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (2007).
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (2014).
- Del Pozo, M. d. M. (2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6772/6758>
- Del Pozo, M. d. M. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65(4), 119-133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>
- Delgado, M. L. (1994). Teorías curriculares. En Ó. Sáenz (Ed.), *Didáctica general. Un enfoque curricular* (pp. 89-111). Marfil.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Delsing, M. J. M. H., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E. y Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109-130. <https://doi.org/10.1002/per.665>
- Demski, J. (2009). Free at Last! *THE Journal*, 36(6), 39-44. <https://doi.org/10.5422/fordham/9780823231027.003.0021>
- Denes, A., Gasiorek, J. y Giles, H. (2016). «don't touch that dial»: Accommodating musical preferences in interpersonal relationships. *Psychology of Music*, 44(5), 1193-1201. <https://doi.org/10.1177/0305735615609799>
- Deng, Z. y Luke, A. (2008). Subject Matter. Defining and Theorizing School Subjects. En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 66-87). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n4>
- DeNora, T. (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489426>
- Dewey, J. (1960). *The Quest for Certainty*. Capricorn Books.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz, A. (2011). Educación, reconocimiento y ciudadanía. *Revista Espaço Pedagógico*, 18, 159-270. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2426>
- Díaz, L. (1999). *Los guardianes de la tradición. Ensayos sobre la «invención» de la cultura popular*. Sendoa.
- Digon, P. (2000). An Analysis of Gender in a Spanish Music Textbook. *Music Education Research*, 2(1), 57-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14613800050004431>
- Dillam, D. A., Eltinge, J. L., Groves, R. M. y Little, R. J. A. (2002). Survey Nonresponse in Design, Data Collection, and Analysis. En R. M. Groves, D. A. Dillman, J. L. Eltinge y R. J. A. Little (Eds.), *Survey Nonresponse* (pp. 3-26). John Wiley & Sons.
- Dobrocká, S. y Szórádová, E. (2018). School curriculum as a means of shaping national identity: music education in the Slovak region of Czechoslovakia in the interwar period (1918–1939). *Pedagogy, Culture and Society*, 26(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1365751>
- Dobrota, S. y Ercegovac, I. R. (2019). Adolescent's musical preferences with regard to some socio-demographic variables. *Odgojne znanosti*, 11(2), 381-398. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000358>
- Dogani, K. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281721>
- Domínguez, J. B. (2015). *Manual de metodología de la investigación científica*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Donington, R. (1965). *The Interpretation of Early Music*. Pitman.
- Douglas, J. (1976). *Investigative social research*. SAGE.
- Downs, P. G. (1992). *Classical Music. The Era of Haydn, Mozart, and Beethoven*. W. W. Norton & Company.
- Downs, P. G. (1998). *La música clásica*. Akal.
- Doyle, J. (2012). Music Teacher Perceptions of Issues and Problems in Urban Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 194, 31-52. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.194.0031>
- Doyle, J. (2014). Predictors of culturally relevant attitudes and expectations of urban music teachers in the USA. *Music Education Research*, 16(4), 436-453. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859662>
- Draves, T. J. (2008). “Firecrackers” and “Duds”. Cooperating Music Teachers' Perspectives on Their Relationships With Students Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/1057083708323140>

- Draves, T. J. (2017). Instrumental Music Educators' Experiences in a Professional Development Course. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(5), 38-45. <https://doi.org/10.1177/8755123316634174>
- Dreher, M. y Singer, H. (1989). Friendly Texts and Text-Friendly Teachers. *Theory into Practice*, 28(2), 98-104. <https://doi.org/10.1080/00405848909543387>
- Duke, R. A., Prickett, C. A. y Jellison, J. A. (1998). Empirical Description of the Pace of Music Instruction. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 265-280. <https://doi.org/10.2307/3345628>
- Dunbar-Hall, P. (1994). Structuralist and Post-structuralist Approaches to Music: Implications for Music Education. *Research Studies in Music Education*, 2, 36-42. <https://doi.org/10.1177/1321103X9400200106>
- Dunbar-Hall, P. y Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36, 23-34. <https://doi.org/10.1177/025576140003600104>
- Dunn, P. G., De Ruyter, B. y Bouwhuis, D. G. (2011). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*, 40(4), 411-428. <https://doi.org/10.1177/0305735610388897>
- Duque, E., De Mello, R. y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098579>
- Duraković, L. (2016). Music as the educational mean in the making of the «socialist man»: Music education in primary schools of Croatia (1945-1965). *History of Education and Children's Literature*, 11(2), 267-289. <https://doi.org/10.1400/248466>
- Duraković, L., Durdanovic, M. M. y Vidulin, S. (2018). Music education in primary compulsory schools in Croatia and Serbia from 1945 to 1990, in the context of school curricula. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1), 67-78. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801067D>
- Dwyer, R. (2015). Unpacking the habitus: Exploring a music teachers values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 93-106. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589260>
- Dyndhal, P. y Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.847075>
- Dys, S. P., Schellenberg, G. y McLean, K. C. (2017). Musical Identities, Music Preferences and Individual Differences. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 247-266). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in Education*

(pp. 139-181). Academic.

- Economidou, N. (2006). Reflecting on the Curriculum: The Case of the Cyprus Music Curriculum for Primary Education. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 31-38. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.31-38>
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R. y Cuthbert, Alexander, M. (1988). Teacher Beliefs: Definitions, Findings, and Directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- Eisner, E. W. (2000). Arts Education Policy? *Arts Education Policy Review*, 101(3), 2000. <https://doi.org/10.1080/10632910009600242>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90010-3)
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18. <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-166. <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Elliott, D. J. (2007). «Socializing» Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60-95. http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott6_4.pdf
- Elliott, D. J. (2009). Curriculum as Professional Action. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 163-174). Springer.
- Elliott, G. R. y Feldman, S. S. (1995). Capturing the adolescent experience. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescence* (pp. 1-13). Harvard University Press.
- Elliott, J. (1978). Classroom research: Science or commonsense? En *Understanding Classroom Life* (pp. 12-27). NFER.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2009). Building Educational Theory Through Action Research. En S. E. Noffke y B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021.n4>
- Ellison, R. W. (1976). A Comparative Study of the Presentation of Early Polyphony in Selected Music Textbooks, Handbooks, and Surveys. *Current Musicology*, 21, 41-45. <https://journals.library.columbia.edu/index.php/currentmusicology/issue/view/466>
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 185-215). Macmillan.

- Emine, K. (2016). Music Education Policy of Turkey Educators. *Anthropologist*, 25(3), 254-259. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892114>
- Emmons, S. E. (2004). Preparing Teachers for Popular Music Processes and Practices. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 159-188). MENC: The National Association for Music Education.
- English, F. W. (2000). *Deciding What to Teach and Test*. Corwin.
- Ericsson, C. y Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713-728. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620754>
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. Norton and Company.
- Eros, J. (2013). Second-Stage Music Teachers' Perceptions of Career Development and Trajectory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 195(Winter), 59-75. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.195.0059>
- Eros, J. (2018). Becoming part of the city: Influences on the career choice of an urban music educator. *International Journal of Music Education*, 36(3), 407-417. <https://doi.org/10.1177/0255761418771798>
- Escalante, E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada (grounded theory). *Polian-tea*, 7(12), 59-77. <https://doi.org/10.15765/plnt.v7i12.153>
- Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998a). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998b). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-48). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Oikos-Tau.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española.
- Espeland, M. (1997). Once upon a Time There Was a Minister: An Unfinished Story about Reform in Norwegian Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 99(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/10632919709600760>
- Espelt, M. J. y Francino, N. (1998a). *Educació artística 5. Cicle superior 1r. Projecte Mediterrani*.

Santillana.

- Espelt, M. J. y Francino, N. (1998b). *Educació artística 6. Cicle superior 2n. Projecte Mediterrani*. Santillana.
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*, 19, 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748996>
- Éthier, M. A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Un panorama de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>
- Evans, P. y McPherson, G. (2017). Processes of Musical Identity Consolidation during Adolescence. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 213-231). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187. <https://doi.org/10.1177/0255761406065479>
- Fenstermacher, G. D. (1978). A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 6, 157-185. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001157>
- Fernández, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto»*. Miño y Dávila.
- Fernández, F. (2008). Obstáculos percibidos por el profesorado de educación musical en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 65, 49-57. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2008.i65.05>
- Ferreira, V. y Ricoy, M.-C. (2017). Contribuição dos manuais de educação musical para a utilização das TIC. *Cuadernos.info*, 40, 203-217. <https://doi.org/10.7764/cdi.40.1067>
- Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Zero.
- Field, J. C. (2017). Losing the So-Called Paradigm War: Does our Confusion, Disarray, and Retreat Contribute to the Advance? *Journal of Applied Hermeneutics*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.11575/jah.v0i0.53308>
- Finnäs, L. (1989a). A comparison between young people's privately and publicly expressed musical preferences. *Psychology of Music*, 17, 132-145. <https://doi.org/10.1177/0305735689172004>

- Finnäs, L. (1989b). How Can Musical Preferences Be Modified? A Research Review Author (s). *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 102, 1-58. <https://www.jstor.org/stable/40318309>
- Fischer-Croneis, S. H. (2016). Career Intentions and Experiences of Pre-and In-service Female Band Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 179-201. <https://doi.org/10.1177/0022429416650167>
- Fisher, R. A. y Scott, J. K. (2014). The Effects of Vocal Register Use and Age on the Perceived Vocal Health of Male Elementary Music Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/8755123314521038>
- Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M. y O'regan, M. (1995). Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 18(3), 349-358. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1024>
- Fitzpatrick, K. R. (2012). Cultural Diversity and the Formation of Identity. *Music Educators Journal*, 98(4), 53-59. <https://doi.org/10.1177/0027432112442903>
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the «Messy» construct of teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? En K. R. Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook. Volume 2, Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). American Psychology Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flolu, E. J. (2000). Re-thinking Arts Education in Ghana. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 25-29. <https://doi.org/10.1080/10632910009600270>
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *LEEME*, 19, 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.19.9763>
- Floyd, E. G. y Haning, M. A. (2015). Sight-Singing Pedagogy: A Content Analysis of Choral Methods Textbooks. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/1057083714539767>
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in It for Schools*. Routledge Falmet.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006887>
- Folstrom, R. J. (1998). Music Standards in Lithuania. *Music Educators Journal*, 85(1), 32-34. <https://doi.org/10.2307/3399157>
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). SAGE.

- Forrest, T. (2011). *Early Music: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Forsey, M. (2012). Interviewing individuals. En S. Delamont (Ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 364-376). Edward Elgar Publishing Limited. <https://doi.org/10.4337/9781849807296.00035>
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F. y Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 37, 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x.Understanding>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI de España.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Morata.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, N. (2009). Contribuciones de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica: «Educación emancipatoria: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global» o «La influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 141-158. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.3967>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fried, D. y Schnitman, J. (2001). Los modelos reflexivos y el aprendizaje dialógico. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 7, 53-74. <https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/106>
- Frierson-Campbell, C. (2007). Without the 'ism: thoughts about equity and social justice in music education. *Music Education Research*, 9(2), 255-265. <https://doi.org/10.1080/14613800701384383>
- Frigg, R. y Nguyen, J. (2017). Scientific Representation is Representation-As. En H. K. Chao y J. Reiss (Eds.), *Philosophy of Science in Practice. Nancy Cartwright and the Nature of Scientific Reasoning* (pp. 149-179). Springer.
- Frisque, J., Niebur, L. y Humphreys, J. T. (1994). Music Mainstreaming: Practices in Arizona. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 94-104. <https://doi.org/10.2307/3345494>
- Frith, S. (1996). Towards an aesthetic of popular music. En R. Lepperd y S. McClary (Eds.), *Music and society. The politics of compositions, performance and reception* (pp. 133-172). Cambridge University Press.
- Frith, S. (2004). General Introduction. En S. Frith (Ed.), *Popular Music, Critical Concepts in*

- Media and Cultural Studies* (pp. 1-7). Routledge.
- Frith, S. (2006). La música pop. En S. Frith, S. Will y J. Stree (Eds.), *La otra historia del rock* (pp. 135-154). Robinbook.
- Fung, C. V., Lee, M. y Chung, S. W. E. (1999). Music Style Preferences of Young Students in Hong Kong. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 50-64. <https://www.jstor.org/stable/40319012>
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A «Historical» Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Gage, N., Low, B. y Reyes, F. L. (2019). Listen to the tastemakers: Building an urban arts high school music curriculum. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1321103X19837758>
- Gall, M. y Breeze, N. (2007). The sub-culture of music and ICT in the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/14759390601168015>
- García-Espín, P., Ganuza, E. y Marco, S. (2017). ¿Asambleas, referéndums o consultas? Representaciones sociales de la participación ciudadana. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 157, 45-64. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.157.45>
- García-Gil, D. y Pérez-Colodrero, C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. Revista de la mujer nacionalsindicalista y Medina (1938-1946). *Historia y Comunicacion Social*, 22(1), 123-139. <https://doi.org/10.5209/HICS.55903>
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? Audición, canoni-zación y patrimonialización de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.7203/leeme.40.10914>
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(7). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14914>
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- García, Francisco Javier. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez y F. J. García (Eds.), *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar* (pp. 25-44). Pirámide.
- García, Francisco José. (2010). Música, cultura y sociedad: la enseñanza de la música a partir de problemas socialmente relevantes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 50, 12-22. <https://www.grao.com/es/producto/musica-cultura-y-sociedad-la-ensenanza-de-la-musica-a-partir-de-problemas-socialmente-relevantes>
- García, J. L. y Fontán, P. (1979). *Metamorfosis de la educación*. Luis Vives.

- García, R. y Parra, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Catarata.
- Gardikiotis, A. y Baltzis, A. (2010). «Rock music for myself and justice to the world!»: Musical identity, values, and music preferences. *Psychology of Music*, 40(2), 143-163. <https://doi.org/10.1177/0305735610386836>
- Garrocho, J. y Amaury, P. (2012). ¿De dónde surgen las preguntas de investigación? En A. Gordillo, U. Medina y M. Pierdant (Eds.), *Manual de Investigación Clínica* (pp. 1-10). Manual Moderno.
- Garvis, S. y Pendergast, D. (2012). Storying music and the arts education: the generalist teacher voice. *British Journal of Music Education*, 29(1), 107-123. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000386>
- Gates, T. (1988). A Comparison of the Tune Books of Tufts and Walter. *Journal of Research in Music Education*, 36(3), 169-193. <https://doi.org/10.2307/3344638>
- Gates, T. (1998). International Theorizing in Music Education: The MayDay Group and Its Agenda. *International Society for Music Education*. <http://maydaygroup.org/wp-content/uploads/2014/08/Gates-International.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gaztambide-Fernández, R. y Stewart, L. (2015). Social Justice and Urban Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Pruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 456-473). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.62>
- Gelbart, M. (2007). *The Invention of «Folk Music» and «Art Music»*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511481918>
- Georgii-Hemming, E. y Westvall, M. (2010). Music education - A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990179>
- Gerber, T. y Gerrity, K. W. (2007). Attitudes of Music Educators toward the Teaching of Language Reading Skills in the Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 173, 71-87. <https://www.jstor.org/stable/40319471>
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M. I. y Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9(18), 12-33. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/539>
- Gfeller, K., Darrow, A. y Hedden, S. K. (1990). Perceived Effectiveness of Mainstreaming in Iowa and Kansas School. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 90-101. <https://doi.org/10.2307/3344929>

- Giddings, L. S. (2006). Mixed-Methods Research: Possitivism dressed in drag? *Journal of Research in Nursing*, 11, 195-203. <https://doi.org/10.1177/1744987106064635>
- Gil-Pérez, D. y Pessoa, A. M. (2000). Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*, 11(2), 250-257. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2000.2.66460>
- Gil, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez (Ed.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Graó.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. UNED.
- Gimeno, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4840079>
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*, 1, 1-10. <http://www.sibetrans.com/trans/article/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, H. (1989). Schooling as a Form of Cultural Politics: Towards a Pedagogy of and for Difference. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (pp. 125-151). State University of New York Press.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2000). Multiculturalism and the Politics of Nationalism in the Global Age. En S. F. Steiner, H. M. Krank, P. McLaren y R. E. Bahruth (Eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities. Projects for the New Millenium* (pp. 68-87). Falmer.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Graó.
- Given, L. M. (2017). It's a new year...so let's stop the paradigm wars. *International Journal of*

- Qualitative Methods*, 16(1), 1-2. <https://doi.org/10.1177/1609406917692647>
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum Renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. y Boschee, B. F. (2016). *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. SAGE Publications.
- Gleason, P. (1983). Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History*, 69(4), 910-931. <https://doi.org/10.2307/1901196>
- Gloag, K. (2015). «A Thing of the Past»: Canon Formation and the Postmodern Condition. En V. Kurkela y M. Mantere (Eds.), *Critical Music Historiography: Probing Canons, Ideologies and Institutions* (pp. 227-237). Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315575049>
- Goble, J. S. (2009). Pragmatism, Music's Import, and Music Teachers as Change Agents. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 73-84). Springer.
- Goehr, L. (1994). *The imaginary museum of musical works*. Oxford University Press.
- Goehr, L. (2002). In the shadow of the Canon. *Musical Quarterly*, 86(2), 307-328. <https://doi.org/10.1093/musqtl/gdg012>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Stigma; notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goialde, P. (2013). Música popular/músicas urbanas. *Musiker: cuadernos de música*, 20, 7-18. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/musica-popularmusicas-urbanas-introduccion/art-23462/>
- Goicoechea, M. Á. y Fernández, O. (2018). Género y educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 7-9. <https://doi.org/10.18172/con.3453>
- Gomes, V. L. (2012). A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. *Revista Música Hodie*, 12(1), 167-174. <https://doi.org/10.5216/mh.v12i1.21554>
- Gómez, C. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.2>
- Gómez, E. (2012). Transitando de un paradigma de violencia al paradigma de la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 8(2), 211-222. <https://doi.org/10.35197/rx.08.03.2012.09.eg>
- Gómez, J. A. (2005). Reflexiones en torno a la historia de la etnomusicología en España. *Revista de Musicología*, 28(1), 457-500. <https://doi.org/10.2307/20798084>
- González, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118-138. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.2.02>

- González, I. y De la Herrán, A. (2010). Introducción Metodológica a la Muerte y los Miedos en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 124-149. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1936>
- Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1952). *Methods in Social Research*. McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (2002). *School Subjects and Curriculum Change*. The Falmer Press.
- Goodwin, M. (2000). Achievements or Disasters? *Arts Education Policy Review*, 101(3), 7-8. <https://doi.org/10.1080/10632910009600243>
- Goossens, L. (2006a). Adolescent development: Putting Europe on the map. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 1-10). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861-1>
- Goossens, L. (2006b). The many faces of adolescent autonomy: Paren-adolescent conflict, behavioral decision-making and emotional distancing. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 135-153). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861-8>
- Gorbunova, I. B. y Zalivadny, M. S. (2018). The integrative model for the semantic space of music: Perspectives of unifying musicology and musical education. *Music Scholarship*, 4, 55-64. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38188272>
- Gordon, J. J. (1984). How to Teach Comprehensive Geography Skills: «The Wreck of the Edmund Fitzgerald». *The Social Studies*, 75(5), 186-192. <https://doi.org/10.1080/00377996.1984.10114446>
- Gould, E., Countryman, J., Morton, C., y Rose, L. S. (Eds.). (2009). *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter*. Canadian Music Educators' Association.
- Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings: Music Education for Critical Pedagogy. *Canadian Music Educator*, 57(3), 23-28. <https://www.questia.com/magazine/1P3-4140662951/a-polysemy-of-meanings-music-education-for-critical>
- Graham, R. W. (1995). Teach the Classics through Popular Music. *Music Educators Journal*, 41(4), 67-70. <https://doi.org/10.2307/3387938>
- Grashel, J. W. (1981). The Gamut and Solmization in Early British and American Texts. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 63-70. <https://doi.org/10.2307/3344681>
- Grashel, J. W. (1984). John Playford's «An Introduction to the Skill of Musick» and its Influence on the Musical Textbooks of Colonial America. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 5(2), 39-54. <https://doi.org/10.1177/153660068400500202>
- Grazio, J. (2018). Terminology in Slovene Music Textbooks from the year 1867 until the present. *Muzikoloski Zbornik*, 54(1), 187-190. <https://doi.org/10.4312/mz.54.1.187-190>
- Green, L. (1988). *Music in deaf ears*. Manchester University Press.

- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing Limited.
- Green, L. (2004). What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 225-247). MENC: The National Association for Music Education.
- Green, L. (2005a). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2005b). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27-32. <https://doi.org/10.2307/3400155>
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for «other» music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata.
- Green, L. (2011). The globalization and Localization of Learning, teaching, and Musical Identity. En L. Green (Ed.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across cultures* (pp. 1-19). Indiana University Press.
- Green, L. y Narita, F. (2015). Informal learning as a catalyst for social justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 302-317). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199356157.013.21>
- Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. J., Monteiro, B. L., Levitin, D. J. y Rentfrow, P. J. (2016). The Song Is You: Preferences for Musical Attribute Dimensions Reflect Personality. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 597-605. <https://doi.org/10.1177/1948550616641473>
- Greene, J. C. (2015). Preserving Distinctions Within the Multimethod and Mixed Methods Research Merger. En S. Hesse-Biber y R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. 606-615). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.37>
- Greene, J. C. y Hall, J. N. (2010). Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence. En A. Tas-harokki y C. Teddlie (Eds.), *The Sage Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioural Research* (pp. 119-144). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n5>
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. SAGE Publications.

- Greer, R. D., Dorow, L. G. y Randall, A. (1974). Music Listening Preferences of Elementary School Children. *Journal Research in Music Education*, 22(4), 284-291. <https://doi.org/10.2307/3344766>
- Grembis, H. y Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. En R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (Eds.), *Abstracts of the 5th triennial conference of the European Society for the Cognitive Science of Music* (p. 324). University of Hanover. <https://doi.org/10.2307/3344766>
- Groote, I. M. (2018). «Synopsisia musicae»: charts and tables in 16th-century music textbooks. En A. Lindmayr-Brandl, E. Giselbrecht y G. McDonald (Eds.), *Early Music Printing in German-Speaking Lands* (pp. 100-120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315281452>
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Pergamon.
- Gruenhagen, L. M. y Whitcomb, R. (2014). Improvisational Practices in Elementary General Music Classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379-395. <https://doi.org/10.1177/0022429413508586>
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The Paradigm Dialog*. SAGE Publications.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). SAGE.
- Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Universidad de La Laguna.
- Gurgel, R. (2015). Building Strong Teacher–Student Relationships in Pluralistic Music Classrooms. *Music Educators Journal*, 101(4), 77-84. <https://doi.org/10.1177/0027432115574554>
- Gurgel, R. (2019). The Tanglewood Symposium: Popular Music Pedagogy from 1967 to Today. *Music Educators Journal*, 105(3), 60-65. <https://doi.org/10.1177/0027432119831752>
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Arbor*, 681, 3-17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i681.1105>
- Gutiérrez, R. y Cansino, J. (2001). Música y libro de texto. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 47, 51-65.
- Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*. Katz Editores.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Hall, P. C., West, J. H. y Hill, S. (2012). Sexualization in Lyrics of Popular Music from 1959 to 2009: Implications for Sexuality Educators. *Sexuality & Culture*, 16, 103-117. <https://doi.org/10.1007/s12119-011-9103-4>

- Hall, P. D. (1998). The Relationship Between Types of Rap Music and Memory in African American Children. *Journal of Black Studies*, 28(6), 802-814. <https://doi.org/10.1177/002193479802800607>
- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2017a). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 19(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1108299>
- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2017b). What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy? *Music Education Research*, 19(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122749>
- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249358>
- Hammack, P. L. (2015). Theoretical Foundations of Identity. En K. C. McLean y M. Syed (Eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 1-34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.027>
- Hammel, A. M. y Gerrity, K. W. (2012). The Effect of Instruction on Teacher Perceptions of Competence When Including Students With Special Needs in Music Classrooms. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 6-13. <https://doi.org/10.1177/8755123312457882>
- Hammersley, M. (2012). Making a voice of Our Virtues: Some Notes on Theory in Ethnography and History. En I. F. Goodson y S. J. Ball (Eds.), *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies* (pp. 15-24). Routledge.
- Hanslick, E. (1876). *De la belleza en la música: ensayo de reforma en la estética musical*. Casa Editorial de Medina.
- Hanson, J. (2017). Exploring Relationships Between K-12 Music Educators' Demographics, Perceptions of Intrapreneuring, and Motivation at Work. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 309-327. <https://doi.org/10.1177/0022429417722985>
- Hargreaves, D. J. (1982). The Development of Aesthetic Reactions to music. *Psychology of Music, Special Is*, 51-54.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., Comber, C. y Colley, A. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary-School Students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250. <https://doi.org/10.2307/3345639>
- Hargreaves, D. J. y Lamont, A. (2017). *The Psychology of Musical Development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107281868>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Musical Identities Mediate Musical Development. En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music*

- Education* (pp. 125-142). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199730810.013.0008_update_001
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2016). Musical Identities. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0008>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2017). The Changing Identity of Musical Identities. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 3-23). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0001>
- Hargreaves, D. J. y Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. (2002a). What are musical identities, and why are they important? En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. (2002b). What are musical identities, and why are they important? En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. y Tarrant, M. (2006). Musical Preference and Taste in Childhood and Adolescence. En G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 135-154). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0007>
- Hargreaves, D. J., North, A. C. y Tarrant, M. (2010). Musical preference and taste in childhood and adolescence. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 135-154). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0007>
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. y Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. <https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Scott, A., Schagen, I. y J, H. (2000). *Arts in Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research.
- Harley, D. V. S. (1992). «Singin' the Blues»: Women in Song». *Social Education*, 56(1), 66-66.
- Harré, R. (2012). Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 1-28). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0010>
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. IV, Socialization* (pp. 103-196). Wiley.

- Haskell, H. (1996). *The Early Music Revival. A History*. Dover.
- Haskett, B. L. (2016). A Survey Study of U. S. Collegiate and K-12 Steel Band Directors' Attitudes Relating to Steel Band Curriculum and Pedagogy. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(2), 5-12. <https://doi.org/10.1177/8755123314552196>
- Hawkins, P. J. (2007). What Boys and Girls Learn Through Song: a Content Analysis of Gender Traits and Sex Bias in Two Choral Classroom Textbooks. *Research and Issues in Music Education*, 5(1), 1-8. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol5/iss1/5/>
- Hawthorne, S. (1997). Songs in General Music Classes. Any Changes in Twenty Years? *General Music Today*, 11(1), 28-29. <https://doi.org/10.1177/104837139701100109>
- Hayes, C. C. (2013). Inquiry and Cultural Responsive Teaching in General Music. *General Music Today*, 26(3), 5-6. <https://doi.org/10.1177/1048371312475067>
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, Musical Identity, and Meaning as Embodied Practice. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 39-55). Springer.
- Hebert, D. G. y Campbell, P. S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22. <https://doi.org/10.1177/025576140003600103>
- Hebert, D. G., y Kertz-Welzel, A. (2012). Conclusions and Recommendations. En D. G. Hebert y A. Kertz-Welzel (Eds.), *Patriotism and Nationalism in Music Education* (pp. 175-179). Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Heinich, R. (1975). *Tecnología y administración de la enseñanza*. Trillas.
- Hekkert, P. y Snelders, H. H. J. J. (1995). Prototypicality as an Explanatory Concept in Aesthetics: A Reply to Boselie (1991). *Empirical Studies of the Arts*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.2190/KYRA-R5UR-ARA8-CXFN>
- Helm, E. E. (1994). *The canon and the curricula. A Study of Musicology and Ethnomusicology Programs in America*. Pendragon Press.
- Hendricks, C. C. (2019). History of Action Research in Education. En C. A. Mertler (Ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (pp. 29-51). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch2>
- Henríquez, E. y Zepeda, M. I. (2003). Preparación de un proyecto de investigación. *Ciencia y Enfermería*, 9(2), 23-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532003000200003>.
- Herder, J. G. y Bohlman, P. V. (2017). *Song Loves the Masses*. University of California. <https://doi.org/10.1525/9780520966444>
- Hernández, C. y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea.
- Hernández, F. J., Herzog, B. y Rebelo, M. (2017). La Educación y la Teoría del Reconoci-

- miento: entrevista a Axel Honneth. *Educação y Realidade*, 42(1), 395-406. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670297>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herzog, B. (2013). La teoría del reconocimiento como teoría crítica del capitalismo: propuestas para un programa de investigación. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 5, 311-335. <http://constelaciones-rtc.net/article/view/828>
- Herzog, G. (1946). Comparative Musicology. *Music Journal*, 4(6), 11.
- Hesmondhalgh, D. y Negus, K. (2002). Introduction. Popular music studies: meaning, power and value. En D. Hesmondhalgh y K. Negus (Eds.), *Popular Music Studies* (pp. 1-10). Oxford University Press.
- Hess, J. (2015a). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>
- Hess, J. (2015b). Upping the «Anti-»: The Value of an Anti-Racist Theoretical Framework in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(1), 65-92. http://act.maydaygroup.org/articles/Hess14_1.pdf
- Hesse-Biber, S. (2015). Introduction: Navigating a Turbulent Research Landscape: Working the Boundaries, Tensions, Diversity, and Contradictions of Multimethod and Mixed Methods Inquiry. En S. Hesse-Biber y R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (pp. xxxiii-liii). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.1>
- Hewitt, D. (2018). Constructing Informal Experiences in the Elementary General Music Classroom. *Music Educators Journal*, 104(3), 46-53. <https://doi.org/10.1177/0027432117745361>
- Hierrezuelo, Y. M., Iotova, A. I. y Valle, C. M. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid. *Revista Electronica de LEEME*, 43, 74-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., y Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119536604>
- Hinckley, J. (2000). Pivotal Issues in Music Education in the Twentieth Century. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 31-33. <https://doi.org/10.1080/10632910009600255>
- Ho, W. C. (2006a). Challenges to Values Education in Hong Kong School Music Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/02188790600937383>
- Ho, W. C. (2006b). The Politics of Implementing Local Cultures in Music Education in Taiwan. *Research and Issues in Music Education*, 4(1), 1-14. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol4/iss1/>
- Ho, W. C. (2009). Social developments and school music education: The struggles in Hong

- Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/01596300902809203>
- Ho, W. C. (2014). Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China. *Music Education Research*, 16(3), 267-289. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.910182>
- Ho, W. C. (2015a). Challenges to Values Education in School Music Education between Nationalism and Multiculturalism in Beijing, China. En E. Burgess (Ed.), *Music Education and Perceptions* (pp. 167-174). Nova Science Publishers.
- Ho, W. C. (2015b). Preferences for popular music in and outside school among Chinese secondary school students. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 231-261. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944116>
- Ho, W. C. (2016). Students' experiences with popular music: the case of Beijing, China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 145-164. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.924392>
- Ho, W. C. (2017a). A historical review of the social dynamics of school music education in Mainland China: study of the political power of popular songs. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 74-86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Ho, W. C. (2017b). Secondary school students' preferences for popular music and perceptions of popular music learned in school music education in Mainland China. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700688>
- Ho, W. C. y Law, W. W. (2006). Students' music experiences, society and culture: music education in Shanghai, China. *Music Education Research*, 8(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/14613800600570728>
- Ho, W. C. y Law, W. W. (2012). The cultural politics of introducing popular music into China's music education. *Popular Music and Society*, 35(3), 399-425. <https://doi.org/10.1080/03007766.2011.567916>
- Hoffman, A. R. (2012). Performing Our World. *Music Educators Journal*, 98(4), 61-65. <https://doi.org/10.1177/0027432112443262>
- Hoffman, B. H. y Seidel, K. (2015). Measuring Teachers' Beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 106-127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Hofmann, E. T. A. y Ware, A. (1917). Beethoven's Instrumental Musica from E. T. A. Hoffmann's «Kreisleriana» with an Introductory Note. *The Musical Quarterly*, 3(1), 123-133. https://www.jstor.org/stable/738009?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Holden, H. y Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>

- Holt, F., y Kärjä, A. V. (Eds.). (2017). *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190603908.001.0001>
- Honea, S. M. (2018). Nicolaus Listenius's *Musica* (1537) and the Development of Music Pedagogy. *Journal of Historical Research in Music Education*, 40(1), 10-33. <https://doi.org/10.1177/1536600617718140>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Grijalbo Mondadori.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Mínimo Tránsito.
- Hood, M. (1960). The Challenge of «Bi-Musicality». *Ethnomusicology*, 4(2), 55-59. <https://doi.org/10.2307/924263>
- Hood, M. (1963). Music, the unknown. En F. L. Harrison, M. Hood y C. V Palisca (Eds.), *Musiology* (pp. 215-239). Prentice Hall.
- Hood, M. (1969). Ethnomusicology. En W. Apel (Ed.), *Harvard Dictionary of Music* (pp. 298-300). The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hopkins, M. T. (2013). Teachers' Practices and Beliefs Regarding Teaching Tuning in Elementary and Middle School Group String Classes. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/0022429412473607>
- Hopmann, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1-2), 89-105. <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2003). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Horsley, S. (2015). Facing the music. Pursuing Social Justice through Music Education in a Neoliberal World. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 62-77). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.6>
- Horsley, S. (2017). Curriculum as Policy. State-Level Music Curriculum Creation and Reform. En P. K. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp. 155-172). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190246143.003.0010>
- Houlahan, M. y Tacka, P. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press.
- Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10, 42-61. <https://doi.org/10.1177/1077800403259491>
- Howe, S. W. (1995). French Music Textbooks in the Mason-McConathy Collection. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 106-114.

- Howe, S. W. (1999). Austrian Music Textbooks in the Mason-McConathy Collection. *Journal of Historical Research in Music Education*, XXI(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/153660069902100105>
- Howe, S. W. (2000). Swiss-German Music Books in the Mason-McConathy Collection: Accounts from Europe to the United States. *Journal of Research in Music Education*, 48(1), 26-38. <https://doi.org/10.2307/3345454>
- Howell, A. C. (2009). Curricular Pillars in the Elementary General Music Classroom. *Music Educators Journal*, 95(3), 37-41. <https://doi.org/10.1177/0027432108330800>
- Hruska, V. (2015). Rediscovery of one of the oldest harmony textbooks in Czech language. *Musicologica Brunensia*, 50(1), 195-203. <https://doi.org/10.5817/MB2015-1-16>
- Humphreys, J. T. (2004). Popular Music in the American Schools: What History Tells Us. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 91-105). MENC: The National Association for Music Education.
- Humphreys, J. T. (1997). Sex and Geographic Representation in Two Music Education History Books. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 67-86. <https://www.jstor.org/stable/40318825>
- Hurtado, J. y Llopis, E. (2006a). *Repertorio 5 primaria*. Voramar/Santillana.
- Hurtado, J. y Llopis, E. (2006b). *Repertorio 6 primaria*. Voramar/Santillana.
- Hurtado, E., Moltó, E. y Ramírez, L. (2009). *Fa Sol Música 6. Quadern de Música per a Primària*. Abril-Prodidacta.
- Hurtado, E., Moltó, E. y Ramírez, L. (2011). *Fa Sol Música 5. Quadern de Música per a Primària*. Abril-Prodidacta.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Tecnos.
- Huttunen, R. y Murphy, M. (2012). Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9285-8>
- Hyman, H. (1955). *Survey design and analysis. Principles, cases and procedures*. The Free Press.
- Ibarretxe, G. y Vergara, A. B. (2005). Presencia y tratamiento de las diversas culturas musicales en los libros de texto de Educación primaria: el caso navarro. *Musiker*, 14, 79-99. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/presencia-y-tratamiento-de-las-diversas-culturas-musicales-en-los-libros-de-texto-de-educacion-primaria-el-caso-navarro/art-13774/>
- Illich, I. (1970). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Imbernón, F. (2010a). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Morata.

- Imbernón, F. (2010b). *Les invariants pedagògiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Graó.
- Indrasiene, V., Jegeleviciene, V., Merfeldaitė, O., Penkauskiene, D., Pivoriene, J., Railiene, A., Sadauskas, J. y Valaviciene, N. (2019). What Critical Thinking and for What? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(9), 24-38. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i9.460>
- Iniesta, R. (2018). Directoras de orquesta: invisibilidad versus motivación. En A. M. Botella (Ed.), *Música, mujeres y educación. Composición, investigación y docencia* (pp. 63-80). Universitat de València.
- Irby, D. y Hall, H. B. (2011). Fresh Faces, New Places: Moving Beyond Teacher-Researcher Perspectives in Hip-Hop-based Education Research. *Urban Education*, 46(2), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0042085910377513>
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Teachers College.
- Irving, J. (2001). The invention of tradition. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 178-212). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.008>
- Ishii, Y. (2018). The roles played by a common language and music education in modernization an nation-state building in Asia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 55-76. <https://doi.org/10.14516/ete.221>
- Isusi-Fagoaga, R. (2018). Las óperas de Matilde Salvador: entre el nacionalismo musical, la cultura valenciana y la pedagogía. En A. M. Botella (Ed.), *Música, mujeres y educación. Composición, investigación y docencia* (pp. 49-61). Universitat de València.
- Izcarra, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). Macmillan.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0255761404047401>
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- James, W. (1909). *Principios de psicología*. Daniel Jorro.
- Járdányi, P. (1981). Música folklórica y educación musical. En F. Sándor (Ed.), *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). Real Musical.
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 51-85. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1987>

- Jiménez, J. de D., Hoces, R. y Perales, F. J. (1997). Análisis de los modelos y los grafismos en los libros de texto. *Alambique*, 11, 1-7. <https://www.grao.com/es/producto/analisis-de-los-modelos-y-grafismos-utilizados-en-los-libros-de-texto-al011675>
- Johanson, D. E. (2008). A Study of the Comparative Perceptions of Non-tenured and Tenured Music Teachers and Music Supervisors Regarding the Needs and Concerns of the Teacher in Music Performance Education. *Research & Issues in Music Education*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.4324/9781315299310>
- Johnson, B. (2007). All music is popular music? *Arena Journal*, 28, 155-170.
- Johnson, B. (2018). Problematising Popular Music History in the Context of Heritage and Memory. En S. Baker, C. Strong, L. Istvandy y Z. Cantillon (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music History and Heritage* (pp. 13-25). Routledge.
- Johnson, R. (2009). Critically Reflective Musicianship. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 17-26). Springer.
- Johnstone, J. y Katz, E. (1957). Youth and Popular Music: A Study in the Sociology of Taste. *American Journal of Sociology*, 62(6), 670-672. <https://doi.org/10.1086/222104>
- Jones, S. M. y Pearson, D. (2013). Music: Highly Engaged Students Connect Music to Math. *General Music Today*, 27(1), 18-23. <https://doi.org/10.1177/1048371313486478>
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-55. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
- Jorquera, M. C. (2010a). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Investigación en la escuela*, 70, 101-112. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i70.09>
- Jorquera, M. C. (2010b). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 241, 52-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Joseph, D. (2002). Teachers Reactions to Outcomes-Based Music Education in South African Primary Schools. *Research Studies in Music Education*, 18, 66-77. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010801>
- Joseph, P. B. (2011). *Cultures of Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837276>
- Joshee, R. (2009). Multicultural education policy in Canada. Competing ideologies, interconnected discourses. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 96-108). New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881514>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kallio, A. A. (2015). Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 195-209. <https://doi.org/10.1177/0255761413515814>

- Kallio, A. A. (2017a). Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music in School Music Education. *Popular Music and Society*, 40(3), 330-344. <https://doi.org/10.1080/03007766.2017.1295213>
- Kallio, A. A. (2017b). Popular “problems”: Deviantization and teachers’ curation of popular music. *International Journal of Music Education*, 35(3), 319-332. <https://doi.org/10.1177/0255761417725262>
- Kallio, A. A. y Väkevä, L. (2017). Inclusive popular music education? En F. Holt y A. V. Kärjä (Eds.), *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries* (pp. 75-89). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190603908.013.4>
- Kant, I. (1990). *Crítica de la razón pura*. Alianza.
- Kant, I. (2007). *Critique of judgement*. Oxford University Press.
- Karjala, H. E. (1995). Thinking Globally: Teaching in England. *Music Educators Journal*, 81(6), 32-34. <https://doi.org/10.2307/3398780>
- Karlsen, S. (2010). Revealing musical learning in the informal field. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 193-206). Ashgate.
- Karlsen, S. y Westerlund, H. (2010). Immigrant students’ development of musical agency - Exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225-239. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000203>
- Kastner, J. D. (2018). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher’s use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music*, 00(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774374>
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescence* (pp. 54-89). Harvard University Press.
- Keddie, A. (2012). *Education for Diversity and Social Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203127889>
- Kelly-McHale, J. (2013). The influence of music teacher beliefs and practices on the expression of musical identity in an elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0022429413485439>
- Kelly-McHale, J. (2018). Research-to-Resource: Developing a Culturally Responsive Mind-Set in Elementary General Music. *Update*, 37(2), 1-4. <https://doi.org/10.1177/8755123318810111>
- Kelly-McHale, J. y Abril, C. R. (2015). The space between worlds. Music Education and Latino Children. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 156-172). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.12>
- Kelly, D. M., Pomerantz, S. y Currie, D. (2005). Skater girlhood and emphasized femininity: «you can’t land an ollie properly in heels». *Gender and Education*, 17(3), 229-248. <https://doi.org/10.1080/09589230500046111>

doi.org/10.1080/09540250500145163

- Kelly, S. N. (2010). Public School Supervising Teachers' Perceptions of Skills and Behaviours Necessary in the Development of Effective Music Student Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 185, 21-32. <https://doi.org/10.2307/41110363>
- Kennedy, K. (2016). Singing about soldiers in German schools, from 1890 to 1945. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 76-91. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1139602>
- Kerman, J. (1983). A Few Canonic Variations. *Critical Inquiry*, 10(1), 107-125. <https://doi.org/10.1086/448239>
- Kertz-Welzel, A. (2005). General Music Education in Germany Today: Look at How Popular Music Is Engaging Students. *General Music Today*, 18(2), 14-16. <https://doi.org/10.1177/10483713050180020104>
- Kertz-Welzel, A. (2013). Children's and adolescents' musical needs and music education in Germany. En P. S. Campbell y Trevor Wiggins (Eds.), *Children's Musical Cultures* (pp. 371-386). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.001.0001>
- Keys, P. M. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(5), 499-516. <https://doi.org/10.1080/13540600500238527>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Kindall-Smith, M., McKoy, C. L. y Mills, S. W. (2011). Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. *International Journal of Music Education*, 29(4), 374-386. <https://doi.org/10.1177/0255761411421075>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kirst, M. W. y Bird, R. L. (1997). *The politics of developing and maintaining mathematics and science curriculum content standards*. National Institute for Science Education.
- Kistler, M., Rodgers, K. B., Power, T., Austin, E. W. y Hill, L. G. (2010). Adolescents and music media: Toward an involvement-mediational model of consumption and self-concept. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 616-630. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00651.x>
- Klein, J. T. (2007). Interdisciplinary Approaches in Social Science Research. En W. Outhwaite y S. P. Turner (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 32-50). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607958.n2>
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler Rationale. *The School Review*, 78(2), 259-272. <https://www.jstor.org/stable/1084240>
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a History of the American Curriculum. En P. W. Jackson

- (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 157-184). Macmillan.
- Knittel, K. M. (2001). The construction of Beethoven. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 118-177). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.006>
- Knuuttila, T. (2005). *Models as Epistemic Artefacts: Towards a Non-Representationalist Account of Scientific Representation*. Department of Philosophy. University of Helsinki.
- Kokole, M. (2011). Music textbooks and instruction manuals of the «long» eighteenth century in Slovenia. *Muzikoloski Zbornik*, 47(1), 49-74. <https://doi.org/10.4312/mz.47.1.49-74>
- Kopiez, R. y Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121-138. <https://doi.org/10.1017/S0265051708007882>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Koza, J. E. (1992a). Picture this Sex Equity in Textbook Illustrations. *Music Educators Journal*, 78(7), 28-33. <https://doi.org/10.2307/3398355>
- Koza, J. E. (1992b). The Boys in the Band: Sexism and the Construction of Gender in Middle School Textbook Illustrations. *Educational Foundations*, 6(3), 85-105.
- Koza, J. E. (1994). Females in 1988 Middle School Music Textbooks: An Analysis of Illustrations. *Journal of Research in Music Education*, 2, 145-171. <https://doi.org/10.2307/3345498>
- Koza, J. E. (2009). Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 85-95). Springer.
- Kratus, J. (2019). A Return to Amateurism in Music Education. *Music Educators Journal*, 106(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/0027432119856870>
- Krikun, A. (2017). The historical foundations of popular music education in the United States. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 33-45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Kruse, A. J. (2016a). 'They wasn't makin' my kinda music': a hip-hop musician's perspective on school, schooling, and school music. *Music Education Research*, 18(3), 240-253. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1060954>
- Kruse, A. J. (2016b). Toward hip-hop pedagogies for music education. *International Journal of Music Education*, 34(2), 247-260. <https://doi.org/10.1177/0255761414550535>

- Kruse, A. J. (2018). 'Hip-hop wasn't something a teacher ever gave me': exploring hip-hop musical learning. *Music Education Research*, 20(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1445210>
- Kuhn, T. L., Wachhaus, G., Moore, R. S. y Pantle, J. E. (1979). Undergraduate nonmusic major vocal ranges. *Journal of Research in Music Education*, 27(2), 68-75. <https://doi.org/10.2307/3344893>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kunst, J. (1955). *Ethno-musicology*. Martinus Nijhoff.
- Kunst, J. (1959). *Ethnomusicology*. Martinus Nijhoff.
- Künzler, D. (2011). South African rap music, counter discourses, identity, and commodification beyond the prophets of Da City. *Journal of Southern African Studies*, 37(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/03057070.2011.552540>
- Kupets, L. A. (2018). Texts about Music for Children and Young Musicians: Sergei Prokofiev in the Russian Textbooks on Musical Literature of 1970–1990th years. *Musical Education*, 1, 166-173. <https://doi.org/10.17674/1997-0854.2018.1.166-173>
- Kurdek, L. (1987). Gender differences in the psychological symptomatology and coping strategies of young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7(4), 395-410. <https://doi.org/10.1177/0272431687074003>
- Kurkela, V. y Väkevä, L. (2009). Introduction. En V. Kurkela y L. Väkevä (Eds.), *De-Canonizing Music History* (pp. vii-xiii). Cambridge Scholars.
- Kuzmich, J. (1991). Popular Music in Your Program: Growing with the Times. *Music Educators Journal*, 77(8), 50-52. <https://doi.org/10.1080/10862969909548030>
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2008). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE.
- Lacourse, E., Coté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behaviour development. *Development and Psychopathology*, 14(4), 909-924. <https://doi.org/10.1017/S0954579402004121>
- Ladson-Billings, G. J. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. J. (2002). I Ain't Writin' Nuttin': Permissions to Fail and Demands to Succeed in Urban Classrooms. En L. Delpit y J. K. Dowdy (Eds.), *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom* (pp. 107-120). New Press.
- Lam, M. (2018). Female Representation in the Traditional Music Classroom. *General Music Today*, 32(1), 18-22. <https://doi.org/10.1177/1048371318793148>
- Lamb, R. y Dhokai, N. (2015). Disjunctured feminisms: Emerging Feminisms in Music Educa-

- tion. En C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 122-139). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.10>
- Lamont, A. (1998). Music, education, and the development of pitch perception: the role of context, age, and musical experience. *Psychology of Music*, 26, 7-25. <https://doi.org/10.1177/0305735698261003>
- Lamont, A. (2002). Musical Identities and the School Environment. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 41-59). Oxford University Press.
- Lamont, A. (2017). Musical Identity, Interest and Involment. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 176-196). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0010>
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. y Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Unicef.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535-550. <https://doi.org/10.1007/BF01537055>
- Larson, R. y Kubey, R. (1983). Television and music: contrasting media in adolescent life. *Youth and Society*, 15(1), 13-31. <https://doi.org/10.1177/0044118X83015001002>
- Laurence, F. (2009). Listen to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 243-262). Ashgate.
- Law, W. W. y Ho, W. C. (2006). Culture, Music Education and the State in Hong Kong and Taiwan in a Global Age. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 169, 63-77. <https://www.jstor.org/stable/40319311>
- Law, W. W. y Ho, W. C. (2015). Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China. *International Journal of Music Education*, 33(3), 304-324. <https://doi.org/10.1177/0255761415569115>
- Lawson, C. y Stowell, R. (2005). *La interpretación histórica de la música*. Alianza Música.
- Leary, M. R. y Tangney, J. P. (2012). The Self as an Organizing Construct in the Behavioural and Social Sciences. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 1-18). The Guilford Press.
- Leblanc, A. (1980). Outline of a Proposed Model of Sources of Variation in Musical Taste. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, 29-34. <https://www.jstor.org/stable/40317580>
- Leblanc, A. (1984). Selecting a response mode in music preference. *Contributions to Music Education*, 11, 1-14. <https://www.jstor.org/stable/24127281>

- Leblanc, A. (1991). *Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature*. Ninth National Symposium on Research in Music Behaviour, Oregon.
- Leblanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. y Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59. <https://doi.org/10.2307/3345413>
- Lee, A. (2006). The influence of governmental control and early Christian missionaries on music education of Aborigines in Taiwan. *British Journal of Music Education*, 23(2), 205-216. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006930>
- Lee, A. (2014). Patriotic songs in primary school textbooks in Taiwan from 1949-1987. *Australian Journal of Music Education*, 2, 119-128. <https://search.informit.com.au/document-summary;dn=989457855893141;res=IELHSS>
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Lee, N. C., Hollarek, M. y Krabbendam, L. (2018). Neurocognitive Development During Adolescence. En E. Lansford, Jennife y P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 46-67). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- Lee, W. R. (2004). Teaching the Historical Context of Popular Music. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 107-124). MENC: The National Association for Music Education.
- Leeuw, E. (2008). Self-Administered Questionnaires and Standardized Interviews. En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 313-327). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446212165.n18>
- Legette, R. M. (2013). Perceptions of Early-career School Music Teachers Regarding Their Preservice Preparation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/8755123313502342>
- Legette, R. M., McCord, D. H. y Legette, L. D. (2016). Causal Beliefs of Pre-service Teachers Regarding Success or Failure in Music Teaching and Learning. *Research Perspectives in Music Education*, 18(2), 51-59. <https://www.ingentaconnect.com/contentone/fmea/rpme/2016/00000018/00000002/art00004>
- Lehalle, H. (2006a). Cognitive development in adolescence: Thinking freed from concrete constrains. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 71-89). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861>
- Lehalle, H. (2006b). Moral development in adolescence: How to integrate personal and social values? En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 118-134). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861>
- Lehman, P. R. (2000). Unfinished business. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 21-22. <https://doi.org/10.1080/10632910009600250>

- Lehman, P. R. (2019). A Music Educator's First-Hand Account of the Struggle to Reform American Education (1953-2018). *Contributions to Music Education*, 44, 185-199. <https://www.questia.com/library/journal/1P4-2225127879/a-music-educator-s-first-hand-account-of-the-struggle>
- Leong, W. S. (2014). Understanding classroom assessment in dilemmatic spaces: case studies of Singaporean music teachers' conceptions of classroom assessment. *Music Education Research*, 16(4), 454-470. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.878325>
- Leppert, R., y McClary, S. (Eds.). (1996). *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge University Press.
- Lesser, A. (2017). Toward a New Vision of Equality: Perspectives of Male Teachers in the Elementary Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/8755123316661854>
- Leung, B. W. (2012). Teachers' transformation as learning: Teaching Cantonese opera in Hong Kong schools with a teacher–artist partnership. *International Journal of Music Education*, 32(1), 2014. <https://doi.org/10.1177/0255761413491174>
- Levin, B. (2008). Curriculum Policy and the Politics of What Should be Learned in Schools. En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 7-24). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n1>
- Lewin, K. (1997). Action Research and Minority Problems. En K. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts. Field Theory in Social Science* (pp. 143-152). American Psychological Association.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (2013).
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 46, 7-15. <https://www.grao.com/es/producto/las-preferencias-musicales-de-los-jovenes-en-el-aula>
- Liljedahl, P. (2011). The Theory of Conceptual Change as a Theory for Changing Conceptions. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 16(1-2), 101-124. [https://doi.org/10.1016/0165-7836\(89\)90018-0](https://doi.org/10.1016/0165-7836(89)90018-0)
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1984). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. y Lynham, S. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook*

of Qualitative Research (pp. 97-129). SAGE.

- Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747279>
- Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers and Education*, 56(4), 1012-1022. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.001>
- Llamas, E. y Gorbe, P. (2014). Pensamiento crítico: una propuesta educativa para educación primaria. En J. J. Maquilón, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (pp. 557-570). Editum.
- Lloyd, G. M. (2005). Beliefs about the teacher's role in the mathematics classroom: One student teacher's explorations in fiction and in practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(6), 441-467. <https://doi.org/10.1007/s10857-005-5120-2>
- Locke, T. y Prentice, L. (2016). Facing the indigenous «Other»: Culturally responsive research and pedagogy in music education. *Australian Journal of Indigenous Education*, 45(2), 139-151. <https://doi.org/10.1017/jie.2016.1>
- Loew, H. Z. (1979). Tuning In: Popular Culture in the Second Language Classroom. *Foreign language annals*, 12(4), 271-274. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1979.tb00182.x>
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica. *Musiker*, 14, 159-172. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/los-estudios-de-genero-en-la-educacion-musical-revision-critica/art-13778/>
- 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. <https://doi.org/10.1348/000712610X506831>
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2017). Self-to-stereotype matching and musical taste: Is there a link between self-to-stereotype similarity and self-rated music-genre preferences? *Psychology of Music*, 45(3), 307-320. <https://doi.org/10.1177/0305735616656789>
- López-León, R., Lorenzo-Quiles, O. y Addressi, A. R. (2015). Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers. *International Journal of Music Education*, 33(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/0255761413515811>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- López-Navajas, A. y Querol, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840
- López, A. (2014). Análisis de las imágenes del cuerpo humano en libros de texto españoles de primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 3(2), 551-570. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1319>

- López, A. M., Vicente, G. y González, E. M. (2019). El currículum de educación musical en los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 182-195. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23115>
- López, N. (1986). *Cómo valorar textos escolares*. Cincel.
- López, N. J. (2017). Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 74-102. <https://doi.org/10.7203/LEEME.39.9904>
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. y Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- Lorenzo-Quiles, O., Vílchez-Fernández, N. y Herrera-Torres, L. (2015). Educational effectiveness analysis of the use of digital music learning objects. Comparison of digital versus non-digital teaching resources in compulsory secondary education. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 295-326. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016748>
- Lorenzo, M. (1986). Enfoque sistémico de la enseñanza. En Ó. Sáenz (Ed.), *Didáctica General* (pp. 23-40). Ediciones Anaya.
- Lorenzo, N. y Pla, M. (2001). Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 58-100). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Louven, C. (2016). Hargreaves' "open-earedness": A critical discussion and new approach on the concept of musical tolerance and curiosity. *Musicae Scientiae*, 20(2), 235-247. <https://doi.org/10.1177/1029864916633264>
- Love, R. D. (1991). Design and Teach a Popular Music Class. *Music Educators Journal*, 77(8), 46-49. <https://doi.org/10.2307/3398153>
- Lowens, I. (1954). John Tufts' Introduction to the Singing of Psalm-Tunes (1721-1744): The First American Music Textbook. *Journal of Research in Music Education*, 2(2), 89-102. <https://doi.org/10.2307/3343691>
- Lucas, G., Ricardo, L., Queiroz, S., Prass, L., Ribeiro, F. H. y Aredes, R. D. O. (2016). Afro-Brazilian Musical Cultures: Perspectives for Educational Conceptions and Practices in Music. *The World of Music*, 5(1), 135-158. <https://www.jstor.org/stable/44652699>
- Luengo, M. R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Lum, C. H. (2009). An Historical Perspective on the Chinese Americans in American Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(2), 27-37. <https://doi.org/10.1177/8755123308330047>
- Lum, C. H. y Campbell, P. S. (2009). «El Camaleón»: The Musical Secrets of Mireia Valdez. En J. L. Kerchner y C. R. Abril (Eds.), *Musical Experience in our lives. Things we learn and*

- meanings we make* (pp. 113-125). Rowman and Littlefield Education.
- Lum, C. H. y Dairianathan, E. (2014). Mapping musical learning: An evaluation of research in music education in Singapore. *International Journal of Music Education*, 32(3), 278-295. <https://doi.org/10.1177/0255761413491206>
- Luyckx, K. y Schwartz, S. J. (2008). Developmental Typologies of Identity Formation and Adjustment in Female Emerging Adults: A Latent Class Growth Analysis Approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), 595-619. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00573.x>
- Lynch, M. (2012). Educating diverse learners through culturally responsive teaching. En J. Etim (Ed.), *Essays in helping diverse students attain educational success: when the classroom isn't white and middle class* (pp. 59-74). Edwin Mellen.
- MacCluskey, T. (1979). Peaceful coexistence between Pop and the Classics. *Music Educators Journal*, 65(8), 54-57. <https://doi.org/10.1109/MSPEC.2013.6481697>
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (2009). Musical identities. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 462-480). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0043>
- Machado, A. (1884). *Folk-lore. Biblioteca de las tradiciones populares españolas*. Francisco Álvarez y C^a.
- Macklis, K. (1989). 5th Graders «Rap» English Elements. *The Reading Teacher*, 42(4), 340-340.
- Macleod, C., Moodley, D. y Young, L. S. (2015). Sexual socialisation in Life Orientation manuals versus popular music: Responsibilisation versus pleasure, tension and complexity. *Perspectives in Education*, 33(2), 90-107. <https://journals.co.za/content/persed/33/2/EJC171664>
- Maddison, M. (2010). Introduction: Contemporary Music: Theory, Aesthetics, Critical Theory. En I. Deliège y M. Paddison (Eds.), *Contemporary Music. Theoretical and Philosophical Perspectives* (pp-1-15). Ashgate.
- Madsen, C. K. y Hancock, C. B. (2002). Support for Music Education: A Case Study of Issues Concerning Teacher Retention and Attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 6-19. <https://doi.org/10.2307/3345689>
- Madsen, K. y Cassidy, J. W. (2005). The Effect of Focus of Attention and Teaching Experience on Perceptions of Teaching Effectiveness and Student Learning. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 222-233. <https://doi.org/10.1177/002242940505300304>
- Magnitzky, D. W. y Sepúlveda, A. B. (2017). Evaluación en Educación Musical en la Educación Básica: una reflexión desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 239-265. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54849>
- Maguraushe, W. (2015). Insights into the Zimbabwe integrated national teacher education course: graduates' music teaching competence. *Muziki*, 12(1), 86-102. <https://doi.org/10.1080/18125980.2015.1031452>

- Mahamud, K. y Badanelli, A. (2013). El cuaderno escolar como objeto de estudio. Una aproximación a los avances metodológicos en manualística. En J. Meda y A. M. Badanelli (Eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 201-225). Meum.
- Mahamud, K. y Somoza, M. (2016). Evolución y nuevos retos de la investigación sobre manuales escolares tras dos décadas de trayectoria del centro de investigación MANES. En M. C. Menezes (Ed.), *Desafíos iberoamericanos: o patrimônio histórico-educativo em rede* (pp. 257-304). Universidade de Sao Paulo. <https://doi.org/0.11606/9788560944651>
- Manicas, P. (2007). The Social Sciences Since World War II: The Rise and Fall of Scientism. En W. Outhwaite y S. P. Turner (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 7-31). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607958.n1>
- Mans, M. E. (2000). Creating a Cultural Policy for Namibia. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 11-17. <https://doi.org/10.1080/10632910009600268>
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Mantie, R. (2013). A comparison of «popular music pedagogy» discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334-352. <https://doi.org/10.1177/0022429413497235>
- Marchena, A. y Torrebadella, X. (2016). El sentido y la utilización del libro de texto de educación física en la escuela primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 40, 112-133. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_40.pdf
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Marco, T. (1978). *Historia General de la Música. El siglo XX*. Alpuerto Istmo.
- Marín, L. (2011). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, XXVI(50), 34-45. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>
- Marín-Liévana, P. y Botella, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 15-24. <https://doi.org/10.1177/2307484120956512>
- Marques, J. M. (1988). The “Black Sheep Effect”: Extremity of Judgments towards Ingroup Members as a Function of Group Identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180102>
- Marsh, C. J. y Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Merrill/Prentice-Hall.

- Marsh, K. (2015). Music, Social Justice, and Social Inclusion: The role of Collaborative Music Activities in Supporting Young Refugees and Newly Arrived Immigrants in Australia. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Bruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 189). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.13>
- Marshall, C. y Gerstl-Pepin, C. (2005). *Re-framing Educational Politics for Social Justice*. Pearson.
- Marshall, N. A. y Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primary–secondary transition in music education in England. *Music Education Research*, 10(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/14613800701871389>
- Martí, J. (1992). Hacia una antropología de la música. *Anuario musical: Revista de musicología del CSIC*, 47, 195-226.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva Editorial.
- Martin, P. J. (1995). *Sounds and society*. Manchester University Press.
- Martin, T. J., Serrano-Estrada, L. y Esteve-Faubel, J. M. (2020). Critical thinking: a base for Urban sustainable development. *Higher Education Research and Development*, 39(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1752629>
- Martindale, C. y Moore, K. (1988). Priming, prototypicality and preference. *Music Perception*, 6, 431-455. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.14.4.661>
- Martínez, À. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 27, 83-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5444218>
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 1-7. http://mediasviewer.wkcols.com/pdfView.ashx?url_data_id=32821909&repositoryType=es&action=GET
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18. http://mediasviewer.wkcols.com/pdfView.ashx?url_data_id=32821721&repositoryType=es&action=GET
- Martínez, J. (2001). Óxido sobre el currículum en plena era digital (Crítica a la tecnología del libro de texto). *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 22-29.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.
- Martínez, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Graó.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537>
- Martínez, J. (2015). El sujeto político y la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 455, 91-94.

- Martínez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar, ¿es posible? En J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Martínez, M. (2011). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- Mason, E. (2010). Multicultural Music Represented in Current Elementary Music Textbooks: A Comparative Study of Two Published Music Series. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 29-41. <https://doi.org/10.1177/8755123310361767>
- Masternam, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento* (pp. 159-202). Ediciones Grijalbo.
- Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: the research for multiple modes of inquiry and the end of philosophy of formalism. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. SAGE Publications.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 33-48). New York and London: Routledge.
- May, B. N. y Robinson, N. R. (2016). Arts Teachers' Perceptions and Attitudes on Arts Integration While Participating in a Statewide Arts Integration Initiative. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 12-26. <https://doi.org/10.1177/1057083714568567>
- MayDay Group. (2016). *Action Ideals*. <http://www.maydaygroup.org/about-us/action-for-change-in-music-education/#.V0wScJGLS00>
- Mayo, P. (2008). *La praxi alliberadora. El llegat de Paulo Freire per a l'educació radical i alliberadora*. Edicions del Crec i Denes Editorial.
- McCall, G. J. y Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions: an examination of human associations in everyday life*. Free Press.
- McCarthy, M. (2009). Rethinking «Music» in the Context of Education. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 29-38). Springer.
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings*. University of Minnesota Press.
- McClellan, N. (1996). *Music teachers' opinion regarding the use of elementary music series books in Missouri public schools*. University of Missouri.
- McCord, K. A. y Watts, E. H. (2010). Music Educators' Involvement in the Individual Education Program Process and Their Knowledge of Assistive Technology. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 79-85. <https://doi.org/10.1177/8755123310361683>

- McDonnell, L. (2009). A political Science Perspective on Education Policy Analysis. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 57-70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880968>
- McKinlay, A. y McVittie, C. (2017). «Will the Real Slim Shady Please Stan Up?» En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 137-151). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0008>
- McLaren, P. (1994a). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994b). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- McLaren, P. (2000). Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. En S. F. Steiner, H. M. Krank, P. McLaren y R. E. Bahruth (Eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities. Projects for the New Millennium* (pp. 1-22). Falmer.
- McLaren, P. (2015a). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Paradigm Publishers.
- McLaren, P. (2015b). Pedagogía Crítica y Lucha de clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 29-66. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- McPhail, G. J. (2012). Knowledge and the curriculum: Music as a case study in educational futures. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(1), 33-46. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/2292/36629>
- McPhail, G. J. (2013). The canon or the kids: Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/1321103X13483083>
- McPhail, G. J. (2014). Music teachers talking: Views on secondary school curriculum content. *Curriculum Matters*, 10, 32-55. <https://doi.org/10.4324/9781315109602>
- McPherson, G., Davidson, J. y Faulkner, R. (2012). *Music In Our Lives: Rethinking Musical Abilities, Development and Identity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199579297.001.0001>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. University of Chicago.
- Medina, A. (2002). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En A. Medina (Ed.), *Didáctica General* (pp. 39-74). Pearson Educación.
- Medina, S. (2016). Las imágenes de mujeres en los libros de texto de Educación Primaria. En Ó. Fernández (Ed.), *Mujeres en riesgo de exclusión social: una perspectiva transnacional* (pp. 313-323). McGraw-Hill.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94. <https://doi.org/10.1111/j.1532->

7795.2010.00716.x

- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Méndez, A. (2016). *Comunicación musical y cultura popular*. Tirant Humanidades.
- Menger, P. M. (1988). El oído especulativo. Consumo y percepción de la música contemporánea. *Papers: Revista de Sociologia*, 29, 109-152. <https://papers.uab.cat/article/view/v29-menger>
- Mercado, E. M. (2019). Popular, Informal ,and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature. *Update*, 37(2), 30-37. <https://doi.org/10.1177/8755123318784634>
- Merriam, A. P. (1960). Ethnomusicology: Discussion an Definition of the Field. *Etnomusicology*, 4(3), 107-114. <https://doi.org/10.2307/924498>
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Merriam, A. P. (1977). Definitions of «Comparative Musicology» and «Ethnomusicology»: An Historical-Theoretical Perspective. *Etnomusicology*, 21(2), 189-204. <https://doi.org/10.2307/850943>
- Mesquita, M. (2009). La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación. Un recorrido sistemático. *Revista internacional de filosofía política*, 34, 193-211. <http://e-spacio.uned.es/fez37/public/view/bibliuned:filopoli-2009-numero34-2090>
- Michels, U. (1998). *Atlas de música, 2. Parte histórica: del Barroco hasta hoy*. Alianza.
- Middleton. (1990). *Studying popular music*. Open University Press.
- Miksza, P. (2013). The Future of Music Education: Continuing the Dialogue about Curricular Reform. *Music Educators Journal*, 99(4), 45-50. <https://doi.org/10.1177/0027432113476305>
- Miller, D. C. y Salkind, N. J. (2002). *Handbook of research design & social measurement*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984386>
- Miller, S. D. (1983). Music Reading Programs Established in Selected General Music Textbooks of the 1940's. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 4(2), 25-32. <https://doi.org/10.1177/153660068300400201>
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Penguin.
- Mills, S. W. (2000). Recognizing Middle School Students' Taste for Popular Music. *General Music Today*, 13(3), 3-6. <https://doi.org/10.1177/104837130001300302>
- Miralis, Y. (2006). Clarifying the Terms «Multicultural,» «Multiethnic,» and «World Music Education» through a Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 54-66. <https://doi.org/10.1177/87551233060240020106>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02673843.2011.650182>

Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Harvard University Press.

Modoran, M. (2014). How the Didactic Principles are Reflected in the Romanian Music Education Textbooks. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 116, 3101-3105. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.715>

Molina, M. y Rodríguez, J. (2016). El desarrollo de las competencias en los libros de texto de educación infantil. Cuestionario de valoración. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 10, 199-213. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6859>

Moll, L. y González, N. (2004). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). Jossey-Bass.

Monés, J. y Vallet, M. (2000). Maria Montessori. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 23-34). CISS-PRAXIS.

Monk, M. y Poston, M. (1999). A Comparison of Music and Science Education. *Cambridge Journal of Education*, 29(1), 93-101. <https://doi.org/10.1080/0305764990290107>

Montoya, J. C. (2016). La Musicología como ancla de la Educación Musical: del historicismo al audiovisual. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 9, 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769270>

Moore, J. R. (2007). Popular Music Helps Students Focus on Important Social Issues. *Middle School Journal*, 38(4), 21-29. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461589>

Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity*. Routledge.

Moratalla, S. y Díaz, F. (2008). La segunda enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 283-306.

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. Á. Santos (Ed.), *El harén pedagógico* (pp. 11-32). Graó.

Morey, M. (2014). *Lectura de Foucault*. Sexto Piso.

Morf, C. C. y Mischel, W. (2012). The Self as a Psycho-Social Dynamic Processing System. Toward a Converging Science of Selfhood. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *The Handbook of Self and Identity* (pp. 21-49). The Guilford Press.

Morgan, R. P. (1999). *La música del siglo XX*. Akal.

Moritz, K. P. (1962). *Schriften zur Ästhetik und Poetik*. Hans-Joaquim Schrimpf.

Morrison, S. J. y Lew, J. C. (2001). The Effect of Culturally Specific Visual Stimuli on Music

- Preference Evaluations of Primary Students in Malaysia. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 39-45. <https://www.jstor.org/stable/40319088>
- Morrow, R. A. y Brown, D. D. (1994). *Critical Theory and Methodology*. SAGE Publications.
- Moya-Mata, I. y Ros, C. (2014). Los contenidos de educación física a través de las imágenes de los libros de texto de educación primaria. *Apunts: Educación física y deportes*, 118, 40-47. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/4\).118.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/4).118.04)
- Mugglestone, E. (1981). Guido Adler's «The Scope, Method, and Aim of Musicology» (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary. *Yearbook for Traditional Music*, 13, 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/768355>
- Mullen, C. A. (2007). Origins, Definitions, and Types of Curriculum. En C. A. Mullen (Ed.), *Curriculum Leadership Development* (pp. 11-26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, Á., Martín-Vivaldi, N., Giráldez, A., Gil, C. y Rodríguez, S. (2015). *Música. 6 primària. Saba Arrels*. SM.
- Müller, Á., Martín-Vivaldi, N. y Rodríguez, S. (2012). *Música. 5 primària. Saba Arrels*. SM.
- Muñoz, B. (2011). La industria cultural como industria de la conciencia: el análisis crítico en las diferentes generaciones de la Teoría de la Escuela de Frankfurt. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 3, 61-89. <http://constelaciones-rtc.net/article/view/749>
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (1996a). *Allegretto 5. Quadern de música*. Leixam.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (1996b). *Allegretto 6. Quadern de música*. Leixam.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2004a). *Andantino 5. Quadern de música*. Leixam.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2004b). *Andantino 6. Quadern de música*. Bromera/Leixam.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2013a). *Andantino 5. Quadern de música. Educació primària*. Bromera.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2013b). *Andantino 6. Quadern de música. Educació primària*. Bromera.
- Munroe, A. (2018). Eunice boardman's generative theory of musical learning and the holt music textbooks. *Journal of Historical Research in Music Education*, 39(2), 195-214. <https://doi.org/10.1177/1536600617697437>
- Murillo, R. (2017). The 21st Century Elementary Music Classroom and the Digital Music Curriculum: A Synergism of Technology and Traditional Pedagogy. *Texas Music Education Research*, 17, 14-27. https://www.tmea.org/wp-content/uploads/Research/TexasMusicEducationResearch_2017.pdf
- Myers, H. (1992). Ethnomusicology. En H. Myers (Ed.), *Ethnomusicology. An introduction* (pp. 3-18). Macmillan.

- Nakaya, A. (2018). Overcoming ethnic conflict through multicultural education: The case of West Kalimantan, Indonesia. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 118-137. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1549>
- Nave, G., Minxha, J., Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. y Rentfrow, J. (2018). Musical Preferences Predict Personality: Evidence From Active Listening and Facebook Likes. *Psychological Science*, 29(7), 1145-1158. <https://doi.org/10.1177/0956797618761659>
- Nayive, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere: Artículos aritrados*, 29, 159-164. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11917>
- Neill, A. (2012). *Summerhill*. EUMO.
- Nelson, S. L. (2004). Creativity in U.S. Music Textbook Series: 1912-1953. *Journal of Historical Research in Music Education*, XXV(2), 128-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/153660060402500206>
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, 1, 57-70. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=181636759839809;res=IELHSS>
- Nettl, B. (1973a). Comparison and Comparative Method in Ethnomusicology. *Anuario Interamericano de Investigación Musical*, 9, 148-161. <https://doi.org/10.2307/779910>
- Nettl, B. (1973b). *Folk and traditional music of the western continents*. Prentice Hall.
- Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Alianza.
- Nettl, B. (1995a). *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1995b). The Seminal Eighties: A North American Perspective of the Beginnings of Musicology and Ethnomusicology. *Revista Transcultural de Música*, 1, 1-8. <http://www.sibetrans.com/trans/article/296/the-seminal-eighties-a-north-american-perspective-of-the-beginnings-of-musicology-and-ethnomusicology>
- Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology*. University of Illinois Press.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. SAGE Publications.
- Newton, D. P. y Newton, L. D. (2006). Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists attend to reasoning in music? *Music Education Research*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14613800600570660>
- Ng, H. H. (2018a). Enabling Popular Music Teaching in the Secondary Classroom – Singapore Teachers’ Perspectives. *British Journal of Music Education*, 35(3), 301-319. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000274>
- Ng, H. H. (2018b). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in

- popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X18774345>
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity*. Pearson.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College.
- Nieto, S. (2012). Teaching, Caring, and Transformation. *Knowledge Quest*, 40(5), 28-31. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.013>
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. En S. E. Noffke y B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-24). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021.n2>
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). Collative Variables Versus Prototypicality. *Empirical Studies of the Arts*, 18(1), 13-17. <https://doi.org/10.2190/K96D-085M-T07Y-61AB>
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, 35(1), 58-87. <https://doi.org/10.1177/0305735607068888>
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35(2), 179-200. <https://doi.org/10.1177/0305735607070302>
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007c). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35(3), 473-497. <https://doi.org/10.1177/0305735607072656>
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- North, C. E. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- O'Brien, A. M. y Guckin, C. M. (2016). *The Systematic Literature Review Method: Trials and Tribulations of Electronic Database Searching at Doctoral Level*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/978144627305015595381>
- O'Neill, S. A. (2015). Youth Empowerment and Transformative Music Engagement. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 388-405). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.25>

- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3, 1-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110003A>
- Ockelford, A. (2013). *Applied musicology: using zygonic theory to inform music education, therapy, and psychology research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199607631.001.0001>
- Odam, G. (2004). Music Education in the Aquarian Age: A Transatlantic Perspective (or «How Do You Make Horses Thirsty?»). En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 127-140). MENC: The National Association for Music Education.
- Ojala, A. A. (2017). Developing learning through producing: secondary school students' experiences of a technologically aided pedagogical intervention. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 60-73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Okafor, R. C. (1991). Music in Nigerian Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 59-68. <https://www.jstor.org/stable/40318438>
- Olafson, L., Salinas, C. y Owens, M. C. (2015). Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 128-149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Olsen, W. (2012). *Data Collection*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473914230>
- Opondo, P. A. (2000). Cultural Policies in Kenya. *Arts Education Policy Review*, 101(5), 18-24. <https://doi.org/10.1080/10632910009600269>
- Organización Mundial de la Salud (2018, 16 de noviembre). *Desarrollo en la adolescencia*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Oriol, N. (2002). La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 25, 67-88. <https://www.grao.com/es/producto/la-ensenanza-del-folclore-en-los-colegios-de-la-comunidad-de-madrid>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 256, 401-422. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Osoro, J. M. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como «espacio» de participación. *Innovación educativa*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Otacioglu, S. G. (2008). Music teachers in Turkey: their proficiency, working environments and

- problems. *Educational Studies*, 34(3), 201-211. <https://doi.org/10.1080/03055690701811305>
- Outhwaite, W. (2007). Introduction. En W. Outhwaite y S. P. Turner (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 5-6). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.013>
- Ovejero, A. y Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, 28(77), 99-107. <https://doi.org/10.17811/rife.28.77,%2078.2001>
- Oyserman, D., Elmore, K. y Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). The Guilford Press.
- Özdemir, G. y Çiftçibasi, M. C. (2017). Effect of pop music on students attitudes to music lessons. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 884-890. <https://doi.org/10.5897/err2017.3321>
- Paddison, M. (2001). Music as ideal: the aesthetics of autonomy. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 318-342). Cambridge University Press.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Pae, C. U. (2015). Why systematic review rather than narrative review? *Psychiatry Investigation*, 12(3), 417-419. <https://doi.org/10.4306/pi.2015.12.3.417>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Palmer, A. J. (2009). Becoming Intellectually Fearless. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 123-136). Springer.
- Palmer, C. M. (2018). Perceptions of Cooperating Music Teachers on Service Motives, Relationships, and Mentoring Strategies During Student Teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 28(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/1057083717750078>
- Parcerisa, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejor uso. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 66, 44-49.
- Pardun, C., L'Engle, K. y Brown, J. (2005). Linking Exposure to Outcomes: Early Adolescents' Consumption of Sexual Content in Six Media. *Mass Communication and Society*, 8(2), 75-91. <https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0802>
- Park, A. (2006). Surveys and Secondary Data Sources: Using Survey Data in Social Science Research in Developing Countries. En E. Perecman y S. R. Curran (Eds.), *A Handbook of Social Science Field Research: Essays & Bibliographic Sources on Research Design and Methods* (pp. 117-141). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412983211>
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Parkinson, T. (2017). Teaching the devil's music: some intersections of popular music, education

- and morality in a faith-school setting. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 382-394). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Parrish, C. (2000). *A Treasury of Early Music*. Dover.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. McGraw-Hill.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press.
- Partido, M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. *Revista CPU-e*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i5.112>
- Partti, H. y Westerlund, H. (2012). Democratic musical learning: how the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. En A. Brown (Ed.), *Sound musicianship: Understanding the crafts of music* (pp. 300-312). Cambridge Scholars.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Prentice Hall.
- Paterson, J. L. (1991). Putting Pop in its Place: Using Popular Music in the Teaching of Geography. *New Zealand Journal of Geography*, 92, 18-19. <https://doi.org/10.1111/j.0028-8292.1991.tb00298.x>
- Pellegrino, K. (2015). Student, Cooperating, and Supervising Teacher Perceptions of Educational and Musical Interactions During Student Teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 54-73. <https://doi.org/10.1177/1057083713508653>
- Pérez, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación.
- Pettan, S. (2015). Applied Ethnomusicology in the Global Arena. En S. Pettan y J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 29-53). Oxford University Press.
- Phillips, D. L. (1971). *Knowledge for What? Theories and Methods in Social Research*. Rand McNally.
- Phillips, D. L. (1973). *Abandoning Methods*. Jossey-Bass.
- Philpott, C., Wright, R., Evans, K. y Zimmermann, S. (2001). Addressing individual needs and equality of opportunity in music education. En C. Philpott y G. Spruce (Eds.), *Learning to teach Music in the Secondary School: a comparison to school experience* (pp. 173-193). Routledge.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Morata.
- Picerno, V. J. (1970). Opinions of Classroom Teachers: A Study of Their Role in the Elementary Music Education Program. *Journal of Research in Music Education*, 18(3), 248-256. <https://doi.org/10.2307/3344464>

- Pinar, W. F. (1989). La reconceptualización de los estudios del currículum. En J. Gimeno (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 231-240). Akal.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. y Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. Peter Lang.
- Pithers, R. T. y Soden, R. (2010). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 43(2), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Pitts, S. E. (1998). The implications of historical research for contemporary music education practice in England. *Arts Education Policy Review*, 100(2), 26-31. <https://doi.org/10.1080/07351698809533738>
- Plantinga, L. (1992). *La música romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Akal.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 214, 12-35. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200004>
- Ponce, L. (2016). El libro de texto como recurso en la clase de Lenguaje musical. Pros y contras. *Docencia e Investigación*, 26, 89-108. <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1581>
- Pont, E. (2002). *Models d'acció didàctica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in Educational Science: Different Meaning and Purpose to Theory. *The Journal of Education*, 162(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/002205748016200104>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Portelli, J. P. (1987). Perspectives and imperatives. On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367. <http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1987/toc.aspx>
- Portides, D. (2008). Models. En S. Psillos y M. Curd (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Science* (pp. 385-395). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203744857>
- Potter, J. y Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281-307. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp045oa>
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. SAGE Publications.
- Powell, B. y Burstein, S. (2017). Popular Music and Modern Band principles. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 243-254). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Powell, B., Smith, G. D. y D'Amore, A. (2017). Challenging symbolic violence and hegemony in

- music education through contemporary pedagogical approaches. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(6), 734-743. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347129>
- Presser, S., Rothgeb, J. M., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., y Singer, E. (Eds.). (2004). *Methods for Testing and Evaluating Survey Questions*. John Wiley & Sons.
- Price, D. (2005). *Musical Futures. An Emerging Vision. Shaping Music Education*. The Paul Hamlyn Foundation.
- Prieto, Ó. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.3930>
- Prior, N. (2015). «It's a Social Thing, Not a Nature Thing»: Popular Music Practices in Reykjavík, Iceland. *Cultural Sociology*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.1177/1749975514534219>
- Przybylski, L. (2018). Bilingual Hip Hop from Community to Classroom and Back: A Study in Decolonial Applied Ethnomusicology. *Ethnomusicology*, 62(3), 375-402. <https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.62.3.0375>
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J. y Matewos, A. M. (2018). A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 00(0), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Ramírez, A. (2013). Los retos de la democracia: la democracia participativa como complemento de la democracia representativa. *Estudios de Deusto*, 61(1), 271-294. [https://doi.org/10.18543/ed-61\(1\)-2013pp271-294](https://doi.org/10.18543/ed-61(1)-2013pp271-294)
- Ramos, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances en Psicología*, 24(1), 23-31. <https://doi.org/0.33539/avpsicol.2016.v24n1.141>
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música: una introducción crítica*. Narcea.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de música*. Alianza.
- Rauduvaite, A. (2008). Popular music as an integral factor of junior school age learner musical education. *Pedagogika*, 91, 130-136.
- Rauduvaite, A. (2009). Popular music as an integral factor of developing junior school age learner's value attitudes. *Pedagogika*, 94, 57-64.
- Rauduvaite, A. (2013). The increasing effectiveness of musical education by popular music. *Pedagogika*, 110(2), 87-95. <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/130>
- Rauduvaite, A. (2014). Improvement of music education employing innovative methods. *Pedagogika*, 113(1), 100-111. <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/9>
- Rauduvaite, A. (2018). The Educational Aspects of Integrating Popular Music into Lessons. *Rural environment. Education. Personality*, 11, 94-100. <https://doi.org/10.22616/reep.2018.011>

- Rausell, H. (2016). *El papel de las mujeres en la sociedad actual*. Santillana.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (1991).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (2006).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España (2014).
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. 3). Herder.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). Introduction. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: participative inquiry and practice* (pp. 1-10). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607934.n11>
- Reese, J. (2016). Virtual Mentoring of Preservice Teachers: Mentors' Perceptions. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 39-52. <https://doi.org/10.1177/1057083715577793>
- Regelski, T. A. (2004). *Teaching General Music in Grades 4-8*. Oxford University Press.
- Regelski, T. A. y Gates, T. (Eds.). (2009). *Music Education for Changing Times*. Springer.
- Regev, M. (2013). *Pop-Rock Music*. Polity.
- Rehman, A. A. y Alharthi, K. (2016). An Introduction to Research Paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8), 51-59. <http://www.ijeionline.com/attachments/article/57/IJEI.Vol.3.No.8.05.pdf>
- Reig, J. (2010). La música tradicional valenciana: un llenguatge popular. *Quadrivium*, 1, 13-19. <http://avamus.org/es/la-musica-tradicional-valenciana-un-llenguatge-particular/>
- Reigeluth, C. M. (2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 15-40). Aula XXI/Santillana.
- Reimer, B. (1989). Music Education in China: An Overview and Some Issues. *The Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 65-83. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Reimer, B. (2004). Preface. The Northwestern University Music Education Leadership Seminars. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. vii-ix). MENC: The National Association for Music Education.
- Reinoso, I. y Hernández, J. C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 1-11. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- Reisigl, M. (2013). Critical Discourse Analysis. En R. Bayley, R. Cameron y C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 1-24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/9780199642385.001>

org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0004

- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R. y Levitin, D. J. (2011). The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Ps*, 100(6), 1139-1157. <https://doi.org/10.1037/a0022406>
- 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*, 84(6), 1236-1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- Rentfrow, P. J. y Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17(3), 236-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x>
- Rescsanszky, M. J. (2017). Mixing Formal and Informal Pedagogies in a Middle School Guitar Classroom. *Music Educators Journal*, 103(4), 25-33. <https://doi.org/10.1177/0027432117697360>
- Rey, E. y Pliego, V. (1991). La recopilación de la música popular española en el siglo XIX: Cien cancioneros en cien años. *Revista de Musicología*, 14(1/2), 355-373. <https://doi.org/10.2307/20795462>
- Reynolds, A. M., Jerome, A., Preston, A. L. y Haynes, H. (2005). Service Learning in Music Education: Participants' Reflections. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 165(Summer), 79-91. <https://www.jstor.org/stable/40319272>
- Reynolds, J. (1975). *Discourses on art*. Yale University Press.
- Rice, T. (2013). *Ethnomusicology. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Richards, C. (1995). Popular Music Media Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/0159630950160303>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teaching Education* (pp. 102-119). Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. En J. Rath y A. C. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (pp. 1-22). Information Age Publishing.
- Ridley, D. (2008). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. SAGE.
- Riley, P. E. (2013). Curriculum Reform in Rural China: An Exploratory Case Study. *Research & Issues in Music Education*, 11(1), 1-13. <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol11/iss1/5/>
- Rimmer, M. (2013). Can you hear me now? Musical values, education and voice. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 148, 135-144. <https://doi.org/10.1177/1329878X1314800115>
- Rink, J. (2001). The profession of music. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 55-86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/>

CHOL9780521590174.004

- Rivadulla, A. (2004). *Éxito, razón y cambio en física*. Trotta.
- Rivadulla, A. (2006). Metáforas y modelos en ciencia y filosofía. *Revista de filosofía*, 31, 189-202. https://doi.org/10.5209/rev_RESF.2006.v31.n2.10170
- Rivera, A. (2015). La interdisciplinariedad en las ciencias sociales. *Reflexiones*, 94(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/729/72941346001/html/index.html>
- Roberts, C. y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and Social Justice: Complementary Movements for Education In and Through Music. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.19>
- Roberts, H. H. (1936). The Viewpoint of Comparative Musicology. *Papers Read by members of the American Musicological Society at the Annual Meeting*, 29, 29-34.
- Robinson, K. M. (2006). White Teacher, Students of Color: Culturally Responsive Pedagogy for Elementary General Music in Communities of Color. En C. Frierson-Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom. Volume 1* (pp. 35-53). Rowman and Littlefield Education.
- Robinson, M. (2010). From the Band Room to the General Music Classroom: Why Instrumentalists Choose to Teach General Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 185, 33-48. <https://www.jstor.org/stable/41110364>
- Robison, T. (2017). Male Elementary General Music Teachers: A Phenomenological Study. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 77-89. <https://doi.org/10.1177/1057083715622019>
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., Pérez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E. S., Fine, J. C. y Pappamihel, N. E. (2003). The pragmatic and dialectical lenses: two views of mixed methods use in education. En A. Tasharokki y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioural Research* (pp. 595--615). SAGE Publications.
- Rodríguez, C. X. (Ed.). (2004a). *Bridging the gap. Popular Music and Music Education*. MENC: The National Association for Music Education.
- Rodríguez, C. X. (2004b). Popular Music in Music Education: Toward a New Conception of Musicality. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 13-27). MENC: The National Association for Music Education.
- Rodríguez, J., Escudero, J. y Bolívar, A. (1978). Análisis de estructuras formales del texto escolar. *Revista española de pedagogía*, 36(140), 73-83.
- Rodríguez, Mariano. (1938). Escuela de jefes. Y. *Revista para la Mujer Nacional Sindicalista*, 6, 35. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0027339590&search=&lang=es>
- Rodríguez, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.

- Rodríguez, Martín. (2002a). Currículo y teorías curriculares. En Martín Rodríguez (Ed.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 99-140). Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, Martín (Ed.). (2002b). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, Martín. (2002c). Modelos de diseño curricular para elaborar proyectos didácticos. En Martín Rodríguez (Ed.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 141-187). Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, S. (1999). El Folklore, ciencia del saber popular. Historia y estado actual en Andalucía. *Revista de Folklore*, 225, 75-80. <https://funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=1812&NUM=225>
- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber. (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 163-181. <http://dx.doi.org/10.14201/3075>
- Roe, K. (1985). Swedish youth and music: listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353-362. <https://doi.org/10.1177/009365085012003007>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166. http://colectivoescuelaabierta.org/LOS_MRP.pdf
- Rogers, V. R. (1957). Children's Musical Preferences as Related to Grade Level and Other Factors. *The Elementary School Journal*, 57(8), 433-435. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/459578>
- Romero, J., Luis, A., García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una nueva «profesionalidad democrática»* (pp. 9-78). Consejería de Educación de Cantabria.
- Romero, S. y Vela, M. (2014). Edublogs musicales en el tercer ciclo de educación primaria: perspectiva de alumnos y profesores. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 195-221. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41351
- Rose, T. (2008). *The Hip Hop Wars*. Basic Books.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201. <https://doi.org/10.1017/S0265051700002692>
- Rother, E. T. (2007). Systematic literature review X narrative review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Roulston, K. (2006). Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences. *International Journal of Education & the Arts*, 7(9), 1-24. <http://www.ijea.org/v7n9/index.html>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2),

- 199-228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Roulston, K. y Misawa, M. (2011). Music teachers' constructions of gender in elementary education. *Music Education Research*, 13(1), 3-28. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553275>
- Rousseau, J. J. (1998). *Emilio o De la educación*. Alianza.
- Rozman, J. Č. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Rubio, J. (1984). *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Humanitas.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rushton, J. (1998). *Música clásica*. Destino.
- Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of the music teacher education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y G. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78-90). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.7>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Saarikallio, S. y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). La Muralla.
- Sadie, S. (Ed.). (1995). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Macmillan.
- Sadie, S. y Latham, A. (2000). *Diccionario Akal/Grove de la música*. Akal.
- Saether, E. (2017). Under the surface - reflections on the symbiosis between ethnomusicology and music education. *Musik Och Dansetnologisk Tidskrift*, 2(1), 11-23. [https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/under-the-surface--reflections-on-the-symbiosis-between-ethnomusicology-and-music-education\(18043e35-512d-4aa8-843c-8a9601f01a36\).html](https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/under-the-surface--reflections-on-the-symbiosis-between-ethnomusicology-and-music-education(18043e35-512d-4aa8-843c-8a9601f01a36).html)
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553276>
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación*. ICE Universidad de Murcia.
- Saldanha, M. y Blázquez, F. (2014). *Los libros de texto retan al profesorado en el maratón por la igualdad de género* [Comunicación en congreso]. V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, Universidad de Sevilla, España. <https://idus.us.es/bitstream/hand->

le/11441/40580/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-1-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H. y Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed Methods Research. *Quality and Quantity*, 36, 43-53. <https://doi.org/10.1023/A:1014301607592>
- Samson, J. (2001a). Canon. En D. Root (Ed.), *Grove Music Online* (pp. 1-3). Oxford University Press.
- Samson, J. (2001b). The great composer. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 259-284). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.011>
- Samson, J. (2001c). The musical work and nineteenth-century history. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.002>
- Samson, J. (2008). Nations and nationalism. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 568-600). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521590174.021>
- Samuel, C. (1965). *Panorama de la música contemporánea*. Guadarrama.
- San-Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *RASE*, 3(3), 376-387. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8719>
- Sánchez-Santamaría, J. (2013). Paradigmas de la investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16(Otoño), 91-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768090>
- Sánchez, C. (2011). Análisis de la situación actual de la feminización docente. Propuestas de estudio. En I. Vermúdez, A. Guil, C. Flecha y M. J. Carrillo (Eds.), *Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional «Investigación y género»* (pp. 1815-1824). Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla.
- Sánchez, J. J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia*. Siglo XXI.
- Sánchez, L. (2011). Manuales de origen krausista para la enseñanza de la Estética y la Historia del Arte y de la Música en los institutos de Bachillerato. *Arbor*, 187(749), 535-545. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3007>
- Sanders, P. D. (2017). Temperance Songs in American School Songbooks, 1865-1899. *Journal of Historical Research in Music Education*, 38(2), 178-208. <https://doi.org/10.1177/1536600616667602>
- Sands, R. M. (2007). Social Justice and Equity: Doing the Right Thing in the Music Teacher Education Program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 43-59. http://act.maydaygroup.org/articles/Sands6_4.pdf

- Sanger, M. (2017). Teacher Beliefs and the Moral Work of Teaching in Teacher Education. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 339-353). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529716627.n19>
- Sanjosé, V. (1994). Hacia una didáctica de la educación musical científicamente fundamentada. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 7(2), 17-34.
- Santos, F. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos: factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 55, 57-69.
- Santos, L. F. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35(marzo), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>
- Santos, M. Á. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31. http://mediasviewer.wkcols.com/pdfView.ashx?url_data_id=32822744&repositoryType=es&action=GET
- Santos, M. Á. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54. http://mediasviewer.wkcols.com/pdfView.ashx?url_data_id=32259921&repositoryType=es&action=GET
- Santos, M. Á. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 14-27.
- Santos, M. Á. (2000). *El harén pedagógico*. Graó.
- Santos, M. Á. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En J. Gimeno (Ed.), *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 13-28). Morata.
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 9-32. <https://doi.org/10.6018/j/286201>
- Saunders, T. C. y Baker, D. S. (1991). In-Service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248-261. <https://doi.org/10.2307/3344724>
- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescence* (pp. 277-307). Harvard University Press.
- Schäfer, T., Auerswald, F., Bajorat, I. K., Ergemlidze, N., Frille, K., Gehrigk, J., Gusakova, A., Kaiser, B., Pätzold, R. A., Sanahuja, A., Sari, S., Schramm, A., Walter, C. y Wilker, T. (2016). The effect of social feedback on music preference. *Musicae Scientiae*, 20(2), 263-268. <https://doi.org/10.1177/1029864915622054>
- Schäfer, T. y Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279-300. <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>

- Schechtman, M. (2011). The Narrative Self. En S. Gallagher (Ed.), *The Oxford Handbook of the Self* (pp. 1-25). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199548019.003.0018>
- Schellenberg, G. (2006). Exposure to Music: The Truth about the Consequences. En G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 11-134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0006>
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195379754.001.0001>
- Schippers, H. y Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond «Songs from Every Land». En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0006>
- Schmidt, M. (1998). Defining «Good» Music Teaching: Four Student Teacher's Beliefs and Practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138, 19-46. <https://www.jstor.org/stable/40318937>
- Schmidt, P. (2015). The Ethics of Policy: Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 47-61). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.4>
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). Macmillan. <https://doi.org/10.5860/choice.30-2122>
- Scholte, R. H. J. y Van Aken, M. A. G. (2006). Peer relations in adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 175-199). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203969861>
- Schraw, G. y Olafson, L. (2015). Assessing Teachers' Beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 87-105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum Inquiry. En F. M. Connely, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 399-419). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n19>
- Schurig, M., Busch, V. y Strauß, J. (2012). Effects of Structural and Personal Variables on Children's Development of Music Preference. En C. Emiliós, T. Konstantinos, M. Panayotis y P. Konstantinos (Eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 896-902). ICMPC y ESCOM. http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/files/papers/896_Proc.pdf
- Schütz, A. (1954). Concept and Theory Formation in the Social Sciences. *The Journal of Philosophy*, 51(9), 257-273. <https://doi.org/10.2307/2021812>

- Schwarz, A. y Wickström, D.-E. (2017). Artists to teachers - teachers to artists: providing a space for aesthetic experience at secondary schools through popular music. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 217-230). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Scott, L. K. (2004). Early Childhood Brain Development and Elementary Music Curricula: Are They in Tune? *General Music Today*, 18(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/10483713040180010105>
- Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. y Standridge, A. A. (2007). Talking with Music Teachers about Inclusion: Perceptions, Opinions and Experiences. *Journal of Music Teacher Education Therapy*, 1, 38-56. <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.38>.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D. y Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72, 134-135. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>
- Seeger, C. (1945). Music Education and Musicology. *Music Educators Journal*, 31(6), 78-79. <https://doi.org/10.2307/3386656>
- Seifried, S. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: A case study. *International Journal of Music Education*, 24(2), 168-177. <https://doi.org/10.1177/0255761406065478>
- Semán, P. (2015). Música, juventud, hegemonía: crítica de una recurrencia. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 25, 119-146. <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/536>
- Semán, P. y Vila, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las tribus. *Revista Transcultural de Música*, 12, 1-19. <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/85/la-musica-y-los-jovenes-de-los-sectores-populares>
- Seoane, J. B. (2000). La Escuela de Frankfurt y los posmodernos. Un diálogo posible. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 193-217. <http://www.ucv.ve/estructura/facultades/facultad-de-ciencias-economicas-y-sociales/institutos/inst-de-investig-economicas-y-sociales-iies/revista-venezolana-de-economia-y-ciencias-sociales.html>
- Sever, S. (2016). Rap Music on Education: A Preliminary Study. *Journal of Education and Future*, 9, 139-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/18642/196751>
- Shah, S. M. (2006). Popular music in Malaysia: Education from the outside. *International Journal of Music Education*, 24(2), 132-139. <https://doi.org/10.1177/0255761406065474>
- Shaw, J. (2012). The Skin that We Sing. *Music Educators Journal*, 98(4), 75-81. <https://doi.org/10.1177/0027432112443561>
- Shaw, J. T. (2015). «Knowing their world»: Urban choral music educators' knowledge of context. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 198-223. <https://doi.org/10.1177/0022429415584377>

- Shaw, J. T. (2016). «The Music I Was Meant to Sing»: Adolescent Choral Students Perceptions of Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 64(1), 45-70. <https://doi.org/10.1177/0022429415627989>
- Shaw, R. D. (2016). Music teacher stress in the era of accountability. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 104-116. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1005325>
- Shaw, R. D. (2018). The Vulnerability of Urban Elementary School Arts Programs: A Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 393-415. <https://doi.org/10.1177/0022429417739855>
- Shaw, S. M., Kleiber, D. A. y Caldwell, L. L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27(3), 245-263. <https://doi.org/10.1080/00222216.1995.11949747>
- Sheperd, J. (2009). Breaking Through Our Own Barriers. En T. A. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 111-121). Springer.
- Sherman, B. (1997). *Inside Early Music: Conversations with performers*. Oxford University Press.
- Shouldice, H. N. (2014). Teachers' beliefs regarding composition in elementary general music: Definitions, values, and impediments. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 215-230. <https://doi.org/10.1177/1321103X14556574>
- Shouldice, H. N. (2017). "I Love Knowing That What I'm Doing Has Purpose": Male Instrumentalists Who Choose to Teach Elementary General Music". *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 48-64. <https://doi.org/10.1177/1057083717699622>
- Shouldice, H. N. (2018). "Everybody has something": One teacher's beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773109>
- Shuker, R. (2016). *Understanding Popular Music Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315694870>
- Sideris, G. D. y Chandler, J. P. (1996). Comparison of attitudes of teachers of physical and musical education with disabilities. *Psychological Reports*, 78, 768-770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.3.768>.
- Silva, S. (2009). La Teología de la Liberación. *Teología y Vida*, L, 93-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100008>
- Silveira, J. M. y Goff, S. C. (2016). Music Teachers' Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 138-158. <https://doi.org/10.1177/0022429416647048>
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (2017). *Moving into adolescence: The impact of the pubertal change and school context*. Aldine de Gruyter.
- Singh, R. y Mukherjee, P. (2018). Push Out, Pull Out, or Options Out? Reasons Cited by Ado-

- lescents for Discontinuing Education in Four Low- and Middle-Income Countries. En J. E. Lansford y P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 238-259). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.003.0012>
- Skidmore, J. (2016). From Discord to Harmony: How Canadian Music Educators Can Support Young Syrian Refugees Through Culturally Responsive Teaching. *The Canadian Music Educator*, 57(3), 7-14. <https://doi.org/10.1177/8755123312436987>
- Skott, J. (2009). Contextualising the notion of «belief enactment». *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(1), 27-46. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9093-9>
- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 45(4), 547-559. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Small, C. (1987). *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Alianza Editorial.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, C. M. (1982). Effects of two music appreciation texts on students' musical perception and aesthetic judgment. *College Student Journal*, 16(2), 124-130.
- Smith, C. M. (1984). Effects of Two Music Series Texts on Seventh Grade Students' Musical Perception and Musical Sensitivity. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 77, 43-51. <https://www.jstor.org/stable/40317818>
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. y Kirkman, P. (2017a). Popular music education (r)evolution. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 5-13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., y Kirkman, P. (Eds.). (2017b). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Smith, J. C. (2018). Hidden in Plain Sight: A Music Therapist and Music Educator in a Public School District. *International Journal of Music Education*, 36(2), 182-196. <https://doi.org/10.1177/0255761417712319>
- Smith, J. K. y Heshusius, L. (1986). «Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers». *Educational Research*, 12, 4-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X015001004>

- Smyth, J. D. (2016). Designing Questions and Questionnaires. En C. Wolf, D. Joye, T. W. Smith y Y. C. Fu (Eds.), *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (pp. 218-234). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957893.n16>
- Sneed, J. R., Schwartz, S. J. y Cross, W. E. (2006). A Multicultural Critique of Identity Status Theory and Research: A Call for Integration. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 6(1), 61-84. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_5
- Snelbecker, G. E. (2000). Algunas ideas sobre teoría, perfección y educación. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Aula XXI/Santillana.
- Snell, K. (2009a). Democracy and Popular Music in Music Education. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton y L. S. Rose (Eds.), *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter* (pp. 166-183). Canadian Music Educators' Association.
- Snell, K. (2009b). Embodied performance in popular music: Considerations for music education through an examination of the Dresden dolls. *Journal of Popular Music Studies*, 21(1), 59-75. <https://doi.org/10.1111/j.1533-1598.2009.01169.X>
- Solà, P. (2000). F. Ferrer i Guàrdia. La Escuela Moderna. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 35-46). CISS-PRAXIS.
- Sosniak, L. y Stodolsky, S. (1993). Teachers and Textbooks: Materials Use in Four Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461725>
- Spearman, C. E. (2000). Arts Education: Searching Its Own Soul. *Arts Education Policy Review*, 3, 9-10. <https://doi.org/10.1080/10632910009600244>
- Springer, D. G. (2016). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 403-415. <https://doi.org/10.1177/0255761415619068>
- Spruce, G. (2015). Music Education, Social Justice, and the «Student Voice». Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 287-301). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199356157.013.20>
- Spychiger, M. B. (2017). From Musical Experience to Musical Identity. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 267-287). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>
- Stairs, A. J. (2007). Culturally Responsive Teaching: The Harlem Renaissance in an Urban English Class. *The English Journal*, 96(6), 37-42. <https://doi.org/10.2307/30046750>
- Stakelum, M. (2008). Primary music education: The misrepresentation of the ideals of curricula in research. *Irish Educational Studies*, 27(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/03323310802242229>

- Stanley, A. M. (2012). The Experiences of Elementary Music Teachers in a Collaborative Teacher Study Group. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192(Spring), 53-74. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.192.0053>
- Stenhouse, L. (1975). *A Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books.
- Stone, A. (2016). *The Value of Popular Music. An Approach from Post-Kantian Aesthetics*. Palgrave MacMillan.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction for family research. *Journal of Marriage and the Family*, 30, 558-564. <https://doi.org/10.2307/349494>
- Stryker, S. (2007). Identity Theory and Personality Theory: Mutual Relevance. *Journal of Personality*, 75(6), 1083-1102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00468.x>
- Stunell, G. (2003). Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. En R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (Eds.), *Abstracts of the 5th triennial conference of the European Society for the Cognitive Science of Music* (pp. 78-107). Universität Osnabrück.
- Subirats, J. (2012). ¿Qué democracia tenemos?, ¿qué democracia queremos? *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 46, 155-180. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/488>
- Sun, Z. y Leung, B. W. (2014). A survey of rural primary school music education in Northeastern China. *International Journal of Music Education*, 32(4), 437-461. <https://doi.org/10.1177/0255761413491197>
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Svec, C. L. (2017). Describing Elementary Certification Methods Across the Elementary Music Career Cycle. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 55-61. <https://doi.org/10.1177/8755123316649014>
- Sykes, G., Schneider, B. y Ford, T. G. (2009). Introduction. En G. Sykes, B. Schneider, D. Plank y T. G. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 1-14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880968>
- Szórádová, E. (2015). Contexts and functions of music in the Orbis sensualium pictus textbook by John Amos Comenius. *Paedagogica Historica*, 51(5), 535-559. <https://doi.org/10.1080/0309230.2015.1051551>
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel y

- W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroups relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Talbot, M. (2002). *The musical work. Reality or invention?* Cambridge University Press.
- Tanner, D. y Tanner, L. N. (1975). *Curriculum Development*. Macmillan.
- Tarrant, M. y North, A. C. (2000). English and American Adolescents' Reasons for Listening to Music. *Psychology of Music*, 28, 166-173. <https://doi.org/10.1177/0305735600282005>
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 141, 565-581. <https://doi.org/10.1080/00224540109600572>
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2002). Youth Identity and Music. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 134-150). Oxford University Press.
- Taruskin, R. (2005). *The Oxford History of Western Music*. Oxford University Press.
- Tasharokki, A. y Charles, T. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE.
- Tatto, M. T. y Coupland, D. B. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs. En J. Raths y A. C. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (pp. 123-181). Information Age Publishing.
- Teo, T., Hargreaves, D. J. y Lee, J. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity. A Multicultural Comparison of Secondary Students from Singapore and the United Kingdom. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0022429408322953>
- The International Advisory Editors (2005). Can we get rid of the «popular» in popular music? A virtual symposium with contributions Editors of Popular Music. *Popular Music*, 24(1), 133-145. <https://doi.org/10.1017/S0261143004000364>
- Théberge, P. (2006). «Conectados»: la tecnología y la música popular. En E. Robinbook (Ed.), *La otra historia del rock* (pp. 25-52). Ma Non Troppo
- Thomas, K. S. (2016). Music Preferences and the Adolescent Brain: A Review of Literature. *Update*, 35(1), 47-53. <https://doi.org/10.1177/8755123315576534>
- Thompson, D. (1979). Plugging into Pop at the Junior High Level. *Music Educators Journal*, 66(4), 54-59. <https://doi.org/10.2307/3395760>
- Thompson, J. D. (2015). Towards cultural responsiveness in music instruction with black detained youth: An analytic autoethnography. *Music Education Research*, 17(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.930117>
- Thompson, L. (2000). Elementary Music Series Textbooks and the Special Learner. *General Music Today*, 13(3), 19-22. <https://doi.org/10.1177/104837130001300306>

- Thwaites, T. (2014). Technology and Music Education in a Digitized, Disembodied, Posthuman World. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(2), 29-47. <http://act.mayday-group.org/volume-13/>
- Till, R. (2017). Popular music education. A step into the light. En Garret Dylan Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 14-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Titon, J. T. (2015). Applied Ethnomusicology: A descriptive and Historical Account. En S. Pettan y J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 4-29). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.001.000>
- Tobias, E. S. (2012). Hybrid spaces and hyphenated musicians: secondary students' musical engagement in a songwriting and technology course. *Music Education Research*, 14(3), 329-346. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685459>
- Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 213-237. <https://doi.org/10.1177/1321103X13487466>
- Tobias, E. S. (2015a). Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education*, 33(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/0255761413515809>
- Tobias, E. S. (2015b). From Musical Detectives to DJs: Expanding Aural Skills and Analysis Through Engaging Popular Music and Culture. *General Music Today*, 28(3), 23-27. <https://doi.org/10.1177/1048371314558293>
- Tolstoi, L. (1978). *La escuela de Yásnaia Poliana*. José J. de Olañeta.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación?, ¿se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Topo, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252-2256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.554>
- Torres, C. (2006). *Lectura crítica de Paulo Freire*. Denes.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28-31.
- Torruella, M. F. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.

- Tort, A. (2000). Alexander Sutherland Neill. Summerhill. Corazones, no solo cabezas. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 83-94). CISS-PRAXIS.
- Trejos-Castillo, E. y Vazsonyi, A. T. (2011). Transitions into Adolescence. En B. Brown y M. Pristein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 369-375). Elsevier.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of Musical Identity: Evidence from Infancy for Musical Social Awareness. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 21-38). Oxford University Press.
- Trevarthen, C. y Malloch, S. (2017). The Musical Self. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 155-175). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0009>
- Trinick, R., Ledger, G., Major, K. y Perger, P. (2016). More than Counting Beats: Connecting Music and Mathematics in the Primary Classroom. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 17(3), 1-18. <https://www.cimt.org.uk/ijmtl/index.php/IJMTL/article/view/32>
- Triola, M. F. (2008). *Elementary Statistics*. Pearson.
- Tröhler, D. (2019). Curriculum History. En J. L. Rury y E. H. Tamura (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education* (pp. 523-538). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199340033.013.31>
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction. Syllabus for Education*. The University of Chicago Press.
- Uman, L. S. (2011). Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-59. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21286370>
- Urbietta, I. (1994). *Educación artística. Música 5º*. Santillana
- Urbietta, I. (1995). *Educación artística. Música 6º*. Santillana
- Urrutia, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la Educación Secundaria: un estudio en la comunidad autonómica del País Vasco*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12430>
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i17.413>
- Music Subject Curriculum (2006). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=MUS1-01>
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131. <https://doi.org/10.1177/0255761406065473>
- Väkevä, L. (2009). The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's «new class-

- room pedagogy». *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 7-34. <http://act.maydaygroup.org/volume-8-issue-2/>
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59-70. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990209>
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4, 105-120. <https://www.grao.com/es/producto/las-imagenes-en-los-manuales-escolares-espanoles-de-historia-ilustraciones-o-documentos>
- Vanderkolk, C. (1976). On the scene. What are you doing...what do you think...what do you feel? Popular music in Group Counseling. *The School Counselor*, 23(3), 206-210. <https://www.jstor.org/stable/23903242>
- Vanweelden, K. y Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 148-160. <https://doi.org/10.1177/0022429414530563>
- Vasconcelos, A. A. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Instituto de Inovação Educacional. Ministerio da Educação.
- Vasil, M. (2019). Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, 37(2), 298-310. <https://doi.org/10.1177/0255761419827367>
- Vaugeois, L. C. (2009). Music Education as a Practice of Social Justice. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton y L. S. Rose (Eds.), *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter* (pp. 2-22). Canadian Music Educators' Association.
- Vella, E. J. y Mills, G. (2017). Personality, uses of music, and music preference: The influence of openness to experience and extraversion. *Psychology of Music*, 45(3), 338-354. <https://doi.org/10.1177/0305735616658957>
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 436-462). Macmillan.
- Véronneau, M. y Dishion, T. J. (2010). Predicting Change in Early Adolescent Problem Behavior in the Middle School Years: A Mesosystemic Perspective on Parenting and Peer Experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1125-1137. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>
- Vicente, A. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música en Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *LEEME*, 12. <https://doi.org/10.7203/LEEME.12.9746>
- Vicente, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en canciones infantiles.

Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical, 71, 17-44.

- Vicente, G. (2010a). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 30-35. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i5.901>
- Vicente, G. (2010b). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 209-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109791>
- Vicente, G. y Kirihara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: Análisis del Currículum para Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 379-390. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42862>
- Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie5631507>
- Vilaplana, E., Gómez, J., Soler, C. y Rizzi, R. (2000). Célestin Freinet. Investigar y colaborar. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 71-82). CISS-PRAXIS.
- Vitale, J. L. (2011). Music Makes You Smarter: A New Paradigm for Music Education? Perceptions and Perspectives from Four Groups of Elementary Education Stakeholders. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 317-343. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/850>
- Vitale, J. L. (2015). Attitudes and Perspectives of Teacher Performers on Pedagogy and Perceived Student Learning in the Elementary and Secondary School Music Classroom. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1764>
- Vogt, W. P. (2008). The Dictatorship of the Problem: Choosing Research Methods. *Methodological Innovations Online*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.4256/mio.2008.0006>
- Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. Oxford University Press.
- Volk, T. M. (2007). «Charts and Other Paraphernalia». Charles H. Congdon (1856-1928) and His Music Teaching Materials. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 302-312. <https://doi.org/10.1177/0022429408317512>
- Vulliamy, G. y Lee, E. (1982). *Popular music: a teacher's guide*. Routledge y Kegan Paul.
- Vulliamy, G. y Shepherd, J. (1984). The Application of a Critical Sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, 1(3), 247-266. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000474>
- Wade, B. C. (2004). *Thinking Musically*. Oxford University Press.
- Walker, D. F. y Soltis, J. F. (2009). *Curriculum and aims*. Teachers College.
- Walker, R. (2005). Classical versus Pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 53-60. <https://www.jstor.org/stable/40311595>

- Wallace, D. (1954). A case for-and against-mail questionnaires. *Public Opinion Quarterly*, 18, 40-52. <https://doi.org/10.1086/266484>
- Walls, P. (2008). La interpretación histórica y el intérprete moderno. En Alianza (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 35-54).
- Walter, J. S. (2018). Global Perspectives: Making the Shift from Multiculturalism to Culturally Responsive Teaching. *General Music Today*, 31(2), 24-28. <https://doi.org/10.1177/1048371317720262>
- Wang, F. y Lorenzo, O. (2019). Sociedad y educación musical en Educación Primaria en China. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 373-399. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8350>
- Ward, L. M., Hansbrough, E. y Walker, E. (2005). Contributions of music video exposure to black adolescents' gender and sexual schemas. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 143-166. <https://doi.org/10.1177/0743558404271135>
- Webb, L. (2016). Music in Beginning Teacher Classrooms: A Mismatch Between Policy, Philosophy, and Practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(12), 1-14. <http://www.ijea.org/v17n12/index.html>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412983488>
- Weber, W. (1992). *The Rise of Musical Classics in Eighteenth-Century England. A Study in Canon, Ritual, and Ideology*. Clarendon Press.
- Wemyss, K. L. (2004). Reciprocity and Exchange: Popular Music in Australian Secondary Schools. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 141-155). MENC: The National Association for Music Education.
- Werner, R. J. (2000). Arts Education Policy in the Twentieth Century. *Arts Education Policy Review*, 101(3), 15-16. <https://doi.org/10.1080/10632910009600247>
- West, C. y Clauhs, M. (2015). Strengthening Music Programs While Avoiding Advocacy Pitfalls. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 57-62. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007831>
- Westbury, I. (2008). Making Curricula. Why Do States Make Curricula, and How? En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 45-65). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976572.n3>
- Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 45-62. <https://www.jstor.org/stable/40327197>
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125. <https://doi.org/10.1177/0255761406065472>

- Westerlund, H., Partti, H. y Karlslén, S. (2017). Identity Formation and Agency in the Diverse Music Classroom. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 493-509). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0027>
- Wetherell, M. (2010). The Field of Identity Studies. En M. Wetherell y C. Mohanty (Eds.), *The SAGE Handbook of Identities* (pp. 3-26). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200889.n1>
- Whittal, A. (2001). *Música romántica*. Destino.
- Wiens, K. F. (2015). Considering Culturally Responsive Teaching, Children, and Place in the Music Room. *General Music Today*, 29(1), 19-23. <https://doi.org/10.1177/1048371315594005>
- Wigfield, A., Byrnes, J. P. y Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 87-113). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874790>
- Wigfield, A., Eccles, J. S. y Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En David C Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185). Prentice-Hall International.
- Williams, D. A. y Randles, C. (2017). Navigating the spaces between the spaces. Curricular change in music teacher education in the United States. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 46-59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Williams, M. (2017). Preference for Popular and World Music: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 31-37. <https://doi.org/10.1177/8755123316630349>
- Williams, R. V. (1935). *National Music*. Oxford University Press.
- Willis, G. B. (2016). Questionnaire Pretesting. En C. Wolf, D. Joye, T. W. Smith y Y. C. Fu (Eds.), *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (pp. 359-381). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957893.n24>
- Winter, N. (2004). The learning of popular music: A pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education*, 22(3), 237-247. <https://doi.org/10.1177/0255761404047400>
- Witmer, R. y Robbins, J. (1988). A Historical and Critical Survey of Recent Pedagogical Materials for the Teaching and Learning of Jazz. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 96, 7-29. <https://www.jstor.org/stable/40318207>
- Wolff, J. (1996). The ideology of autonomous art. En R. Leppert y S. McClary (Eds.), *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. Cambridge University Press.
- Wong, J. y Bautista, A. (2018). How do teachers define the notion of professional development?

- The case of primary music teachers. *Professional Development in Education*, 44(4), 539-556. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1369450>
- Wong, K. Y., Pan, K. C. y Shah, S. M. (2016). General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malasy. *Music Education Research*, 18(2), 208-223. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1052383>
- Wong, M. (2005). A cross-cultural comparison of teachers' expressed beliefs about music education and their observed practices in classroom music teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 397-418. <https://doi.org/10.1080/13450600500137182>
- Wong, M. W. y Chik, M. P. (2015). Learned helplessness in inclusive music classroom: voices of Hong Kong primary schools music teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 965-977. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019374>
- Wong, M. W. y Chik, M. P. (2016). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music Education Research*, 18(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1044509>
- Wong, M. W., Chik, M. P. y Chan, E. S. S. (2018). Stressors and stressor response levels of Hong Kong primary school music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/0255761417689923>
- Woodford, P. (2012). Music Education and Social Justice. Towards a radical political history and vision. En C. Philpott y G. Spruce (Eds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 85-101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203117446>
- Woodson, C. (2004). K-12 Music Education at the Rock and Roll Hall of Fame and Museum. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 175-188). MENC: The National Association for Music Education.
- Woodward, S. C. (2017). Social justice and popular music education. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 395-411). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Woody, R. (2007). Popular Music in Schools: Remixing the Issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32-37. <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252. <https://doi.org/10.14516/ete.156>
- Wright, C. L., Carpentier, F. D., Ey, L., Hall, C., Hopper, K. M. y Warburton, W. (2019). Popular Music Media Literacy: Recommendations for the Education Curriculum. *Policy Insights from the Behavioural and Brain Sciences*, 6(2), 186-193. <https://doi.org/10.1177/2372732219858631>
- Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10(3), 389-402. <https://doi.org/10.1080/14613800802280134>

- Wright, R. (2009). Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 263-281). Ashgate.
- Yalçinkaya, B. (2015). Content Analysis of Songs in Elementary Music Textbooks in Accordance with Values Education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1070-1079. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2160>
- Younker, B. A. y Hickey, M. (2007). Examining the profession through the lens of social justice: two music educators' stories and their stark realizations. *Music Education Research*, 9(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/14613800701384334>
- Yu, L. (2018). Brain evoked potential analysis of effects of popular music training on adolescents' cognitive neurobehavioral plasticity. *NeuroQuantology*, 16(5), 654-658. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.5.1424>
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Graó.
- Zalar, K. (2012). «Orff-Schilwerk» in Slovene Music Education Curriculum. En O. Denac (Ed.), *New Perspectives in Music Education in Slovenia* (pp. 97-112). Nova Science Publishers.
- Zandén, O. y Thorgersen, C. F. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37-50. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000266>
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*, 50, 128-141. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/viewFile/6381/6369>
- Zhang, W. (2017). Multicultural Ethnic Music Education in Communist China. *International Journal of Multicultural Education*, 19(3), 65-84. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i3.1359>
- Zimmer-Gembeck, M. J. y Collins, A. (2006). Autonomy Development during Adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 175-204). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch9>
- Ziv, N., Sagi, G. y Basserman, K. (2008). The effect of looks and musical preference on trait inference. *Psychology of Music*, 36(4), 463-476. <https://doi.org/10.1177/0305735607086050>

Anexos

ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA  Facultat de Magisteri

Departament de Didàctica de
l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal



CUESTIONARIO

Características y posibilidades didácticas del repertorio musical en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria.

Este cuestionario pertenece a un estudio que se realiza desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València. Su objetivo es contribuir a la mejora de las prácticas educativas de los centros de Educación Primaria en materia de música.

Es fundamental contar con la colaboración de los maestros y las maestras que trabajáis diariamente a pie de aula. Por ello os pedimos que rellenéis el siguiente cuestionario de la forma más sincera y reflexiva posible. No os llevará más de **8 minutos** y vuestra opinión es de vital importancia para poder construir entre todos y todas una educación de calidad.

Se trata de un cuestionario **ANÓNIMO** y los datos serán tratados con carácter general.

Os damos nuestro más sincero agradecimiento.

IMPORTANTE:

AL TERMINAR EL CUESTIONARIO, POR FAVOR, DÉJALO CON EL SOBRE CERRADO EN CONSERJERÍA DEL CENTRO. PASAREMOS A RECOGERLO. SI QUIERES, PUEDES ENVIAR UN CORREO AVISÁNDONOS A LA SIGUIENTE DIRECCIÓN: Pablo.Marin-Liebana@uv.es

A. DATOS DEMOGRÁFICOS. Bloque 1 de 4

▪ **Tipo de centro en el que eres maestro/a de música.**
 Público Concertado Cooperativa de enseñanza concertada

▪ **Nombre del centro (opcional)** _____

▪ **Año de nacimiento** _____

▪ **Sexo** Mujer Hombre

▪ **Años de docencia en la especialidad** _____

▪ **Estudios musicales realizados** _____

▪ **Especialidad instrumental (o vocal)** _____

▪ **¿Pertenece a algún tipo de agrupación musical?** Sí No

▪ **En caso afirmativo, indica a qué tipo** _____

▪ **¿Utilizas libro de texto en tus clases de música?** Sí No A veces

▪ **En caso afirmativo, ¿qué libro utilizas?** _____
 (Especificar editorial y nombre del libro)

B. REPERTORIO MUSICAL. Bloque 2 de 4

1. ¿En qué porcentaje utilizas cada uno de estos repertorios en tus clases de 5º y 6º? Ten en cuenta que la suma de todos debe ser 100%.

EJEMPLO: a. Música clásico-romántica (Mozart, Beethoven, Schubert, Haydn, etc.) 20%

- a. Música clásico-romántica (Mozart, Beethoven, Schubert, Haydn, etc.) _____
- b. Música popular urbana (rock, hip-hop, bossa-nova, disco, etc.) _____
- c. Música folklórica y tradicional (cant d'estil, jotas, cancionero popular, etc.) _____
- d. Música antigua (Edad Media, Renacimiento, Barroco) _____
- e. Música contemporánea (atonalismo, música concreta, etc.) _____
- f. Música escolar (con fines didácticos, Orff, Wuytack, etc.) _____
- g. Otro _____

2. Si has marcado "Otro", indica a qué tipo de repertorio te refieres _____

3. Al seleccionar el repertorio que se va a trabajar en el aula de música de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria... (Marcar solo una opción)

...prefiero priorizar aquellas piezas próximas a los estudiantes y a sus contextos.

...prefiero priorizar las grandes obras de la historia de la música.

4. ¿Utilizas el libro de texto como guía para seleccionar el repertorio vas a trabajar?

Sí

No

A veces

5. Lee las siguientes frases e indica tu grado de acuerdo con ellas, rodeando con un círculo el valor que más se acerque a tu opinión.

ATENCIÓN: 1 ES TOTALMENTE EN DESACUERDO Y 7 TOTALMENTE DE ACUERDO.

Las grandes obras de la historia de la música son imprescindibles porque ellas contienen los elementos fundamentales de la música (melodía, ritmo, forma, armonía, timbre, etc.) en su mayor nivel de expresión estética.	1	2	3	4	5	6	7
La música próxima a los estudiantes es igual de válida que cualquier otra para trabajar los elementos fundamentales de la música (melodía, ritmo, forma, armonía, timbre, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Las grandes obras de la historia de la música son imprescindibles porque representan un patrimonio artístico y cultural que el conjunto de la ciudadanía debe conocer.	1	2	3	4	5	6	7
La música próxima a los estudiantes facilita la reflexión crítica sobre cuestiones socialmente relevantes en la actualidad (medioambiente, exclusión social, diversidad sexual, violencia de género, ley de propiedad intelectual, interculturalidad, globalización, industria cultural, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

6. En tu opinión, ¿qué hace que un tipo de música sea más importante que otro en la educación musical de los cursos 5º y 6º de Primaria?

7. Señala con una X la definición que mejor se adapte a tu concepto de MÚSICA.

La música es un lenguaje que utiliza sonidos ordenados en el tiempo para componer e interpretar obras de arte. Su belleza reside en la habilidad para combinarlos de manera adecuada e interpretarlos con precisión. Los grandes compositores universales son los que han conseguido crear y producir una música de mayor calidad.

La música es un fenómeno social vinculado al contexto cultural en el que se compone, interpreta y recibe. Su belleza reside en el significado que adquiere por la conexión con la sociedad y, por tanto, no podemos afirmar que una música es mejor que otra. Por ejemplo, la música clásica no tiene más calidad que el rock.

Otro _____

8. Ordena del 1 al 6 los siguientes objetivos según su importancia en la educación musical de los cursos de 5º y 6º de Primaria.

ATENCIÓN: ESCRIBE UN 1 EN EL MÁS IMPORTANTE Y UN 6 EN EL MENOS IMPORTANTE.

- Aprender elementos básicos sobre notación e interpretación.
- Desarrollar la apreciación estética mediante una escucha activa.
- Adquirir habilidades de improvisación y composición.
- Conocer las obras más importantes de la historia de la música.
- Reflexionar críticamente sobre la música en relación con su contexto cultural.
- Contribuir a la formación de futuros músicos profesionales.

C. ENFOQUE SOCIOCRTICO. Bloque 3 de 4.

9. Lee las siguientes frases relacionadas con el enfoque sociocrítico e indica tu grado de acuerdo con ellas, rodeando con un círculo el valor que más se acerque a tu opinión.

ATENCIÓN: 1 ES TOTALMENTE EN DESACUERDO Y 7 TOTALMENTE DE ACUERDO.

La educación es una herramienta de transformación social.	1	2	3	4	5	6	7
No solo es necesario realizar actividades de tipo experiencial en el aula, sino que estas deben tener un contenido ético, moral y, por tanto, político, que ayude a los alumnos a reflexionar críticamente sobre su entorno y poder actuar en él para cambiarlo.	1	2	3	4	5	6	7
Es necesario trabajar de manera interdisciplinar con otras asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
Es importante preguntar a los estudiantes qué quieren aprender y tenerlo en cuenta en las programaciones.	1	2	3	4	5	6	7
Es fundamental aprender a reflexionar sobre:							
a. El papel que juega la música a la hora de reproducir las relaciones sociales (de género, de clase, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
b. Las letras de las canciones de un modo crítico.	1	2	3	4	5	6	7
c. La influencia de la industria cultural en la conformación del gusto musical.	1	2	3	4	5	6	7

10. ¿Qué dificultades encuentra o puede encontrar el enfoque sociocrítico en su aplicación en la educación musical de Primaria?

11. En el caso de que utilices este enfoque en tus clases de música de 5º y 6º de Educación Primaria, explica cómo lo haces, qué metodologías y recursos empleas, etc.

D. CONCLUSIONES. Bloque 4 de 4.

12. A continuación, puedes realizar las observaciones que consideres oportunas.

13. Si quieres recibir información con los resultados del estudio, por favor, facilítanos un correo de contacto.

MUCHAS GRACIAS
POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS PARA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

2.1. PARTITURAS

Havana

Camila Cabello



Amorfoda

Bad Bunny

Em C

Si La Sol La Si La Sol La Si Re' Si La Si La Si

5 G B7

Re Si La Si La Si La Si Sol Si La Si La Si La Si Sol La Sol La

9 Em7 C

Sol Si La Sol La Si La Sol La Si Re' Si La Si La Si

13 G B7 Em

Re Si La Si La Si La Si Sol Si La Si La Si La Si Sol La Sol La



Criminal

Natti Natasha

Cri-mi-nal cri cri-mi-nal tues-ti-lo tu flow ba-by muy cri-mi-nal

cri-mi-nal uh cri-mi-nal ah ah cri-mi-nal cri cri-mi-nal

tues-ti-lo tu flow ba-by muy cri-mi-nal cri-mi-nal cri cri-mi-nal ah ah



Happier

Marshmello

Then on - ly for a mi - nu - te I want to change my mind this just don't feel right to me I

6 wnat to raise yours spi - rits. I want to see your smile know that means I'll have to leave

10

14



I want to break free

Queen

I want to break free... I want to break free I want to break free
 free from your lies you're so self-satisfied I don't need you.
 I want to break free God knows God knows I want to break free.



Thriller

Michael Jackson

5

C7 Gm7

It's close to mid - night and some-thing e - vil's lur - king in the dark.

5

C7 Gm7

Un - der the moon - light, you see a sight that al - most stops your heart. You try to

9

C7 Gm7

scream but te - rror takes the sound be - fore you make it You start to

13

C7 Gm7

freeze as ho - rror looks you right be - tween your eyes 'cause this is

17

Gm7 Bb C Gm7 C7

thri - ller _____ thri - ller night and no one's gon - na save you from the

20

beast a - bout to strike



2.2. GUÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN-EXPOSICIÓN

Exposición Marshmello

Busca información sobre el artista y refleja en un póster, al menos, los siguientes puntos. También puedes añadir dibujos o fotos representativas.

A. DATOS BIOGRÁFICOS:

- Edad.
- Lugar de nacimiento.
- Inicio de la carrera musical.
- ¿Por qué se llama Marshmello?

B. DATOS MUSICALES:

- ¿Cuántos álbumes ha sacado?
- ¿Cuáles son sus canciones más famosas?
- ¿Cuál es su estilo de música?, ¿cuáles son las características de ese estilo?
- ¿Qué otros artistas hacen música del mismo estilo?

C. DESPUÉS DE VER EL VIDEOCLIP DEL TEMA *ALONE*,

- ¿Por qué se llama *Alone*?
- ¿De qué va la historia?
- ¿Alguna vez te has sentido como Marshmello en el videoclip o conoces a alguien que se haya sentido así?
- ¿Qué crees que se podría hacer para que nadie se sintiera así en los colegios ni en los institutos?

Exposición Queen

Busca información sobre la banda y refleja en un póster o en una presentación powerpoint, al menos, los siguientes puntos. También puedes añadir dibujos o fotos representativas.

A. DATOS BIOGRÁFICOS:

- Miembros de la banda.
- País de referencia.
- Inicio y formación de la banda.

B. DATOS MUSICALES:

- ¿Cuántos álbumes ha sacado?
- ¿Cuáles son sus canciones más famosas?, ¿cuál es la que más te gusta a ti?
- ¿Cuál es su estilo de música?, ¿cuáles son las características de ese estilo?
- ¿Qué otros artistas hacen música del mismo estilo?

C. DESPUÉS DE VER EL VIDEOCLIP DE I WANT TO BREAK FREE,

- ¿De qué va el videoclip?
- ¿Por qué fue censurado (prohibido) durante 7 años en Estados Unidos?
- ¿Qué relación hay entre la vida personal de Freddie Mercury y el videoclip?
- ¿Crees que hoy en día estaría bien visto en España un videoclip como este?, ¿por qué?

Exposición Michael Jackson

Busca información sobre el artista y refleja en un póster o en una presentación powerpoint, al menos, los siguientes puntos. También puedes añadir dibujos o fotos representativas.

A. DATOS BIOGRÁFICOS:

- Edad.
- Lugar de nacimiento.
- Inicio de la carrera musical.

B. DATOS MUSICALES:

- ¿Cuántos álbumes ha sacado?
- ¿Cuáles son sus canciones más famosas?
- ¿Cuál es su estilo de música?, ¿cuáles son las características de ese estilo?
- ¿Qué otros artistas hacen música del mismo estilo?

C. CAMBIO FÍSICO DEL ARTISTA:

- ¿Qué cambio físico tuvo Michael Jackson durante su vida?
- ¿Por qué tuvo ese cambio?
- ¿Crees que habría tenido el mismo éxito si no hubiera tenido ese cambio?
- Busca fotografías que muestren el cambio físico de Michael Jackson durante su vida.

Exposición Bad Bunny

Busca información sobre el artista y refleja en un póster o en una presentación powerpoint, al menos, los siguientes puntos. También puedes añadir dibujos o fotos representativas.

A. DATOS BIOGRÁFICOS:

- Edad.
- Lugar de nacimiento.
- Inicio de la carrera musical.

B. DATOS MUSICALES:

- ¿Cuántos álbumes y sencillos ha sacado?
- ¿Cuáles son sus canciones más famosas?
- ¿Cuál es su estilo de música?, ¿cuáles son las características de ese estilo?
- ¿Qué otros artistas hacen música del mismo estilo?

C. LA IMAGEN DE LA MUJER EN AMORFODA:

- ¿Qué diferencia hay entre la forma de vestir de Bad Bunny y la de las mujeres que aparecen en el videoclip de Amorfoda?
- ¿Por qué crees que visten de forma diferente?
- ¿Crees que esa diferencia también pasa en los videoclips de otros artistas? Pon algún ejemplo.

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

Cuestionario de evaluación

1. ¿QUÉ HAS APRENDIDO DURANTE ESTE TRIMESTRE?

2. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO?

3. ¿QUÉ COSAS CAMBIARÍAS PARA OTROS AÑOS?

4. RODEA CON UN CÍRCULO TU RESPUESTA:

- **¿Te ha gustado poder elegir las canciones que se han trabajado en clase?**

				
Nada	Un poco	Normal	Bastante	Mucho

¿Por qué?

- **¿Te ha gustado tocar con los instrumentos las canciones que habéis elegido?**

				
Nada	Un poco	Normal	Bastante	Mucho

¿Por qué?

- **¿Te ha gustado reflexionar sobre los mensajes de las canciones?**

				
Nada	Un poco	Normal	Bastante	Mucho

¿Por qué?

- **¿Te han gustado las presentaciones de tus compañeras sobre los artistas?**

				
Nada	Un poco	Normal	Bastante	Mucho

¿Por qué?

- **Si has realizado alguna presentación, ¿te ha gustado hacerlo?**

				
Nada	Un poco	Normal	Bastante	Mucho

¿Por qué?

5. SI QUIERES, PUEDES COMENTAR CUALQUIER OTRA COSA QUE TE APETEZCA:

- Gracias por tu colaboración -

ANEXO 4. TRANSCRIPCIONES DE LAS EXPOSICIONES Y REFLEXIONES

4.1. PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

4.1.1. G1.1. SESIÓN 2. HAVANA Y REFLEXIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN

[Comienza la primera exposición de *Havana*]

Maestra: empieza por Camilla Cabello, introduciendo un poco a la artista y si quieres a continuación hablas de por qué ella ha dedicado esta canción a los *dreamers*.

Alumno: Camilla Cabello nació el 3 de marzo de 1997 en la localidad de Cojímar.

Maestra: ¿Cuántos años tiene si nació en el 97?

Alumnos: 21...no, tiene 20...21...20...20...20...no, 21 porque estamos en abril.

Maestra: Muy bien, acaba de cumplir 21. Venga, sigue.

Alumno: En Cojímar, Cuba. De ascendencia mexicana por padre y cubana por madre. Hija de Alejandro Cabello y Sinuhé Estrabao. A la edad de cinco años ya había vivido en La Habana y en la Ciudad de México. Y ya está.

Maestra: Bueno, hay una cosa que hay que decir importante y es que ella después de vivir en Cuba y en México ¿a dónde se fue?

Alumnos: [incomprensible]...Eso es lo que dice en la película...

Maestra: Se fue a Estados Unidos. Por eso ella siempre se ha considerado una inmigrante que ha tenido que dejar su tierra a una edad muy temprana y desde bien pequeña ha tenido que vivir en dos países, primero en México y finalmente en Estados Unidos, cuando su familia era la latina, México y Cuba son países latinos y llegaron a Estados Unidos. con lo que eso significa. ¿Qué significa cruzar la frontera de Estados Unidos?, ¿un viaje de placer o eso qué significa?, ¿a qué va la gente a Estados Unidos desde Sudamérica?

Alumnos: Huir

Maestra: Bueno, más que huir...

Alumnos: ¿A poder vivir mejor?

Maestra: ¡Exacto! Se trata de buscar un ideal de vivir una vida mejor, ¿no? Pero a veces esas cosas no siempre suceden. Hay gente que sufre mucho cuando llega a Norteamérica porque no encuentran un lugar. Vale, venga, continúa.

Alumno: Para entender quiénes son y qué representan los *dreamers* debemos saber que son el grupo más vulnerable de inmigrantes indocumentados que viven y sueñan con salir de las sombras de Estados Unidos. Ya está.

Maestra: ¿Pero eso lo puedes explicar con tus propias palabras?, ¿lo entiendes?

Alumno: Sí

Maestra: Venga, explícalo.

Alumno: Pues que los *dreamers* son inmigrantes que quieren salir de Estados Unidos.

Maestra: ¿Tú crees que se quieren ir?, ¿qué pensáis los demás? [inaudible]. Según lo que tú has dicho se encuentran en una situación de vulnerabilidad, ¿no? Has dicho que son vulnerables. Venga va, los demás, ¿qué podéis decir?

Alumno: Que los *dreamers* son personas que viven en Estados Unidos pero que quieren ser alguien.

Maestra: Que quieren conseguir...

Alumno: Que quieren conseguir un objetivo.

Maestra: Que quieren conseguir un objetivo, pero, sobre todo, se quieren integrar en la sociedad americana. Quieren tener las mismas oportunidades que cualquier persona que ha nacido allí. ¿Y qué pasa?

Alumno: Que como no tienen trabajo, por eso ha dicho que viven en la sombra.

Maestra: ¿Qué ocurre cuando tú tienes un sueño y no parece tan fácil de realizar?

Alumnos: Que te decepcionas.

Maestra: Exacto, esa palabra está muy bien. Decepción. Tú estás en una familia que tiene un sueño. Es un sueño positivo. Es un buen sueño. Y después resulta que la sociedad, todas las cosas que te rodean no están ayudando mucho a esos sueños, ¿no? Y la palabra que ha dicho es muy importante: decepción, tristeza. Por eso viven en la sombra. Pero eso de que viven en la sombra es muy simbólico. ¿Realmente viven en la sombra porque viven en una cueva?, ¿o por qué ha dicho que viven en las sombras?

Alumno: Porque nadie les ve.

Maestra: Muy bien. Como si nadie les mirara, como si fueran personas sin importancia. ¿Qué más cosas podemos decir?, ¿algo que se os ocurra?

Alumno: Que los ven en plan “estos no tienen nada que ver”.

Maestra: Puede que sientan también rechazo por la sociedad, e incluso por los mismos jóvenes de su edad, que ya los ven como personas con las que mejor no relacionarse.

[Comienza la segunda exposición de *Havana*]

Alumna: Lo que sé es que la canción de Havana tiene un *remix*.

Maestra: Explica qué es un *remix*, ¿lo sabes?

Alumna: Más o menos. Tipo que lo que está en inglés lo hacen en castellano. Luego *Havana* es una canción porque ella es cubana.

Maestra: Sí, eso se ha comentado, que ella nació en Cuba, pero que cuando era muy pequeña se fue a México y después de México a Estados Unidos.

Alumna: También que sale en los MTV *awards* o algo así.

Maestra: Sí los MTV *awards* es que hay una cadena de televisión muy famosa, muy conocida, sobre todo entre la gente joven que es la MTV. ¿Alguien conoce esa cadena?, ¿qué

ponen ahí, pelis?

Alumno: No.

Maestra: ¿Qué ponen?, ¿quién lo sabe?

Alumno: Música.

Maestra: Pero solo música o también imágenes.

Alumnos: También imágenes.

Maestra: Se llaman clips de vídeo o videoclips. Lo que hacen los artistas es que, con su tema, después cogen a un director de cine o a alguien que entienda de grabación y con esa canción que han grabado producen también un clip de vídeo, con imágenes. Vale, la MTV es muy famosa por eso, porque se proyectan los videoclips más famosos del momento. Con todos los *bits*. Y *awards* son los premios. Cuando ha pasado un año cogen a los mejores o a los que han tenido mayor acogida y les dan un premio. Y Camila Cabello ha recibido los premios de esta cadena, por su tema *Havana*, ¿no?, ¿algo más?

Alumna: El vídeo musical fue dirigido por Dave Meyers.

Maestra: Pues será la productora, la empresa que le ha dado el dinero para hacer el videoclip.

Alumna: Y fue lanzado en el 4 de agosto de 2017.

Maestra: ¿Has buscado algo sobre los *dreamers*?

Alumna: No, no he encontrado nada.

Alumno: Lo del *remix*, ¿no es que le cambian el ritmo?

Maestra: Sí, aunque a veces también les cambian el idioma.

Alumno: ¿Eso no son parodias? No, las parodias son una especie de variación que se hace de un tema porque quieren poner el acento en algo cómico. Una parodia es cuando coges un contenido y lo quieres parodiar para que la gente se ría. Un contenido que, a lo mejor es más serio, lo que dicen es: “vamos a coger este contenido y vamos a ridiculizarlo un poco, pero con respeto, para que la gente se pueda reír”. Eso sería una parodia. De algo serio, algo cómico. En el caso de un *remix* lo que se hace es que tú has grabado un tema, en el idioma que sea, pero la idea es sacar más partido para ganar más dinero. ¿Qué hace? Le cambian, a lo mejor, las bases rítmicas, o le cambian la instrumentación, para que parezca a lo mejor, en vez de una balada tierna y dulce, la conviertes en *chumba, chumba, chumba, chumba*, para que la peña pueda estar ahí bailando. Y a ese tema digamos que le da más vida. En vez de tener solamente la vida original de como tú la has compuesto, pues le das ahí una...

Alumno: ¿Y entonces también se pueden sumar con otros?

Maestra: Sí, de hecho, el otro día se habló de colaboraciones. Las colaboraciones están muy de moda, porque ellos se hacen colaboraciones unos con otros y le dicen: “Oye, ¿tú cantarías conmigo este tema?”. Y entonces, pues dos personas que tienen su público, que son famosas, se juntan y eso es cuando dicen *featuring*, que es como *presentando*, que vais a ver mucho cuando os fijéis en los vídeos que veis. Cuando dice esto, es que un cantante ha cogido a otro y lo presenta porque está colaborando con él.

Alumno: Es que yo recuerdo que suele poner *feat*.

Maestra: Sí, también, exacto. Es un diminutivo. Le pones el punto para no tener que poner...Pues Camila Cabello hace lo que se llama en castellano colaboraciones. ¿Qué hacen? Pues con un solo tema de esa banda, que se lanzó en agosto del año pasado, que ya lleva ocho meses en el panorama musical, en esos ocho meses ese tema se podía haber olvidado por parte de la sociedad. Pero, ¿qué hacen ellos? Es como alimentar a un gatito. Yo no quiero que se muera, vamos a alimentar este tema musical que está dando dinero, que está dando pasta, y ahora voy a coger a Daddy Yankee y voy a hacer otra versión de *Havana* con él. ¿Qué estamos haciendo? Es un negocio. No perdáis de vista que la música es una industria. Y hacen que un tema, bueno yo la *Macarena* la he tenido que padecer que precisamente durante 20 años un tema musical que nunca muere, un tema que salió cuando yo estaba en el instituto y tengo 45 años. ¿Cuántos años lleva ese tema ahí y la gente todavía lo canta?, ¿qué han hecho? Un tema musical que podía haberse olvidado hace ya...pues lo siguen promocionando para que siga dando...

Varios alumnos: Dinero. Pasta gansa.

Maestra: Exacto.

Maestra: Es para disfrutar la música, pero también es bueno pensar, ¿qué hay detrás de todo esto? Hay arte, hay vocación, pero también hay intereses económicos.

4.1.2. G1.1. SESIÓN 6. VELASKE, YO SOI GUAPA? Y REFLEXIÓN SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER

Maestra: Hoy vamos a ver el vídeo de Velázquez. La gente que ya lo ha visto, lo vuelve a ver y los que no lo han visto tienen la oportunidad. Después, si os gusta, de los mismos autores tenemos más en YouTube con un concepto similar: utilizan algo básico para desarrollar un *trap* más actual. Y a ver qué pensáis de lo que dice, y después empezamos con *Criminal* si os parece, ¿vale?

Alumna: ¡Sí!

[Preparación y visualización del vídeo. Cuando acaba, los alumnos piden que se pongan otros vídeos de YouTube]

Maestra: Podéis quedar y podéis ver lo que queráis en YouTube, está todo a vuestra disposición. En casa podéis quedar o en el cole y los podéis ver todos. Vamos a aprovechar para trabajar que a las diez hay que volver al aula, ¿de acuerdo? Vale, ¿qué son *Las Meninas*?

Alumno: Es un cuadro.

Maestra: Vale, ¿puedes decir alguna cosa más?, ¿el autor?

Alumno: De Picasso.

Otros alumnos: ¡De Velázquez!

Maestra: De Velázquez.

Alumno: ¿Quién ha dicho Picasso?

Alumno: Yo, que me he equivocado.

Maestra: ¿Y la protagonista de la canción, Margarita?

Varios alumnos: Es guapa. Es muy fea.

Maestra: A ella lo de ser guapa, la única cosa que le interesa es...

Alumnos: Casarse. Ser guapa y casarse.

Maestra: ¿Por qué?

Alumno: Porque si no eres guapa no te casas.

Alumna: No, pero a ver, puedes ser fea y casarte.

Maestra: ¿Y por qué pensáis que en esta época y mucho tiempo después, la mujer que nace siempre ha tenido encima la idea de que si no eres guapa no te puedes casar, y tal vez eso signifique que no tienes futuro? ¿Qué le ha pasado históricamente a la imagen de la mujer? ¿Vosotros habéis sentido que la sociedad traslada esta idea? O en el pasado, ¿algún familiar vuestro os ha trasladado la idea de que su vida ha estado marcada por esta idea de que la chica que es guapa tiene éxito, la chica que es guapa se casa, la chica que es guapa tiene la vida más fácil, y la chica que no nace guapa lo tiene más complicado? ¿Esta idea pensáis que es una idea muy antigua del cuadro de Velázquez o es una idea que puede ser que se ha acomodado en la historia de la humanidad y la historia de las mujeres? ¿Qué pensáis desde vuestra experiencia? Yo tengo la mía, pero yo soy mucho más mayor que vosotros. Y también vosotros, como chicos, ¿habéis escuchado esta información actualmente?

Varios alumnos: Sí. No.

Maestra: Sí, no... ¿Vosotros pensáis que la imagen de la mujer está un poco controlada socialmente?

Varias alumnas: Sí.

Maestra: ¿Podéis explicarlo un poco mejor, o poner algún ejemplo, o utilizar alguna idea del contenido de la canción? ¿Qué pensáis?

Alumna: Si eres guapa...aprendes

Alumna: ¡Y tienes trabajo!

Alumna: Pero igualmente puedes ser una triunfadora.

Maestra: ¿En qué sentido puedes ser una triunfadora?, ¿en cualquiera?

Alumna: Claro.

Maestra: No hace falta ser guapa, ¿no?

Alumna: No.

Alumna: Es que cada uno tiene sus gustos. A mí él, por ejemplo, me puede parecer feo y él me puede parecer guapo.

Maestra: Muy bien. ¿Y piensas que hace 300 o 400 años la gente de vuestra edad podía decir las cosas que estáis diciendo vosotros?

Varios alumnos: No.

Maestra: ¿Existía ese pensamiento crítico?

Alumno: No.

Maestra: ¿Podríamos decir que las cosas han cambiado un poco positivamente, o pensáis que están las cosas igual?

Alumno: Bueno...

Alumno: Han cambiado un poco, ¿eh?

Alumna: Sí, pero aún sigue habiendo gente así.

Maestra: Muy bien, todavía tenemos personas que piensan en esta dirección, ¿no?

Alumnas: Sí

Investigador: Y, por ejemplo, en los videoclips de Bad Bunny o los de Ozuna, o en las revistas, ¿cómo salen las chicas normalmente?, ¿qué tipo de chica sale?

Alumna: Medio desnudas.

Alumna: Una fulanilla de esas.

Alumna: ¡Fulana!

Alumna: Eso, fulana.

Maestra: Pero, además de tener esa idea, más cosas. El aspecto de esas chicas, ¿tenemos un concepto de belleza en esos videoclips?

Alumnas: Sí.

Maestra: ¿O cualquier chica puede participar en ese tipo de música?

Varios alumnos: No.

Maestra: Entonces, está la libertad que tenéis de elegir, ¿qué pasa? Si después todas las canciones que nos gustan se están aprovechando de esta imagen de la mujer.

Investigador: Para salir en la tele, en los medios de comunicación en YouTube... para salir en una pantalla, ¿hace falta ser guapa?

Alumna: Que es que la tía de una amiga mía trabaja en El Corte Inglés y para cogerla... si tuviera algunos quilos de más no podría trabajar allí. Le pusieron en una báscula antes.

Maestra: ¿La pesaron antes de hacerle en contrato? Madre mía.

Alumna: En un anuncio de una tienda ponía “necesitamos chicas jóvenes de 20 a 30 años y que sean guapas”.

Alumna: Es que, por la calle, siempre, lo que me encuentro es que en las farolas siempre hay carteles y es que me encuentro muchas veces que pone “se pide chica para limpiar casas”, y no he visto que ponga “chico o chica”, siempre se piden chicas para limpiar casas.

Alumna: O “chica se ofrece a limpiar casas”.

Maestra: Es una faena, una tarea, que está muy especializada para las mujeres. Los hombres no asumen esa responsabilidad, ¿no? Más cosas.

Alumna: Y había un hombre en la tele que decía que había que fijarse en las chicas que tengan las tetas y el culo grandes.

Maestra: Bueno, a mí me gustaría retomar el tema. Lo que se ha dicho me parece interesante. Porque yo creo que estamos todos, o casi todos, convencidos de que la figura de la mujer todavía está un poco desequilibrada desde el punto de vista del poder, de la representación social, de las tareas que hacen en la casa. Pero después, nosotros mismos, sin darnos cuenta, estamos consumiendo un producto musical, artístico, estamos consumiendo un producto que viene de fuera y nos cuesta trabajo ver que la figura de la mujer está siendo aprovechada por ese producto artístico de una forma injusta. Vosotros mismos, cuando hemos hecho la encuesta, las canciones que han aparecido son canciones en las que las mujeres a veces, la única cosa que hacen es mostrar su cuerpo. Por ejemplo, en el vídeo de Bad Bunny.

Alumno: Y el de *Chambea* también.

Maestra: Exacto. Entonces, ¿cómo es esta palabra que significa que quieres una cosa, pero haces otra? Es una cosa un poco contradictoria, ¿no?

Alumno: No lo entiendo.

Alumna: Yo tampoco.

Alumna: A ver, que tú piensas una cosa sobre las mujeres y en los vídeos que ves salen otras.

Alumno: Pues que tú piensas que eso es machismo y todo eso, pero luego tú participas en un vídeo de esos.

Maestra: No solo participar, porque nosotros no somos modelos, pero estás consumiendo ese producto musical, te está gustando. Y después tú eres consciente de que el trato a la mujer es un trato injusto. Pero tú está consumiendo esta canción. Yo, el año pasado, cuando hablamos todo el claustro de profesores de lo que estaba pasando en el patio del comedor, que son más de dos horas que estáis en el patio y tenéis un grupo de 20 o 25 personas que están todo el día bailando y las letras de las canciones eran... ¿perdona? A las dos de la tarde en una escuela pública y las niñas bailando una música que era...brutal las letras, la información de la letra, el contenido de la letra era una cosa...y sois vosotros los que estáis bailando esas canciones. No vosotros en concreto, sino toda la escuela. Quiero decir, ¿no es una cosa un poco contradictoria, que estéis dando ejemplos de machismo, del efecto negativo que tiene la sociedad con la mujer y después estamos consumiendo productos que están en esta dirección?, ¿qué pensáis de eso?, ¿os tomáis un tiempo para analizar el significado de la letra?

Alumna: Que yo, siempre que pongo una canción de estas, pues mis padres siempre me dicen lo que dice la canción o el vídeo para que lo sepa. Y si no nos gusta esta canción, ¿podemos poner la de *Cómeme el donut*?

Maestra: Es que he entendido todo lo que has dicho menos lo último. Quiero decir, ¿tu madre y tu padre te dicen “mira el significado de esta canción” y luego te dicen que pongas *Cómeme el donut*?

Alumna: Que, si no te gusta el significado de esas canciones, ella dice que podéis poner *Cómeme el donut*.

Maestra: No Leire, yo no voy a poner *Cómeme el donut*. Entiende que este debate va dirigido precisamente a no poner en un colegio *Cómeme el donut*. A ver, yo no sé las cosas que pasaban el año pasado, y por eso nos reunimos. A mí, como maestra de música me parecía horrible que estuvierais bailando esas canciones. Y ahora lo que quisiera yo es una reflexión. ¿Que lo queréis hacer en casa? Pues por supuesto, tenéis toda la libertad del mundo, y más si vuestras familias os lo permiten. Pero a mí lo que me gustaría es poder decir: “los chicos lo han estado analizando y se han dado cuenta de que estas letras a lo mejor no son demasiado apropiadas”.

Alumno: Hay chicas y chicos traperos y los chicos traperos siempre hablan de cosas de las chicas y todo eso. Pero luego están las chicas traperas que no hablan de nada eso. Los chicos, por ejemplo, “te cojo no sé qué y hacemos no sé cuántos”. Y las chicas no.

Alumna: Claro, porque las chicas somos respetables.

4.1.3. G1.1. SESIÓN 6. CRIMINAL Y REFLEXIÓN SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER Y LA INDUSTRIA MUSICAL

Maestra: La letra de *Criminal* es criminal. Ese es mi punto de vista. Pero sí que me parece interesante que continuemos en la misma línea. Tenemos una cosa que vosotros habéis votado, porque a vosotros os gusta. Esta propuesta musical a vosotros os gusta. La estáis consumiendo. Y puede ser que ahora, desde la escuela, cambiéis un poco...

Alumno: De opinión.

Maestra: No de opinión. Si tú puedes pasar solo de consumidora a ser un poco crítica. No nada más una consumidora, sino “voy a ponerme en otro espacio, voy a mirarlo desde otro punto de vista. Lo que ha dicho Lidia, que os gusta la canción y os gusta bailarla, pero ahora, ¿podéis hacer esto para ver desde otra perspectiva el significado de la letra?, ¿el aspecto de los músicos cuando hacen el vídeo?, ¿y cuál es el rol de Ozuna y el rol de Natti Natasha?, ¿qué diferencias podemos encontrar? Y el contenido de la letra, ¿de qué está hablando?

Alumna: En un concierto Natti Natasha empezó a mover el culo y Bad Bunny se le acercó y todo eso, y a Natti Natasha le sentó mal pero luego dijo que era el concierto de él, que no pasaba nada.

Alumna: Que no me acuerdo en qué sitio, pero Maluma iba a actuar en un concierto y estaban recogiendo firmas de que se iba a hacer en ese sitio el concierto o no.

Maestra: Ya, porque ya sabes qué ha pasado con Maluma, que un grupo muy fuerte de la comunidad latinoamericana, una asociación de mujeres, ha hecho una denuncia por el motivo de las letras de Maluma, y después se han quejado de que hay mujeres que hacen colaboraciones con ellos, por ejemplo, Shakira. Y, desde el punto de vista de una madre, una madre se quejó de, “yo le estaba poniendo a Maluma a mi hija de seis años, y mi hija estaba todo el día bailando Maluma y hasta quería ir a un concierto porque le gustaba mucho”. Y un día de estos, la madre, por primera vez en meses, se puso a escuchar la letra de la canción. Y dijo: “me he quedado muerta de la información que este chico está dando en las letras de sus canciones, que no es apropiado para una niña de seis años”.

Alumna: Pero la última canción no es para tanto.

Maestra: No estoy hablando de una canción. Estoy hablando de la producción en general de Maluma. Y después de esta asociación que se ha quejado, los conciertos están envueltos en la duda. Algunas ciudades han decidido no contratarlo para hacer conciertos por esta razón de letras muy machistas. Pero todo esto que estáis diciendo es muy importante, porque vosotros mismos tenéis que decidir personalmente qué música queréis escuchar. ¿Qué música queréis consumir?

Investigador: En la canción que habéis dicho de Bad Bunny y Natti Natasha, habéis dicho que ella estaba en un segundo plano porque era el concierto de él. Pero en esta canción, en *Criminal*, la canción es de ella y Ozuna es el colaborador. ¿Pensáis que tiene el mismo protagonismo Ozuna que Natasha, o él tiene más?

Alumnos: Más.

Investigador: Pero si es ella la protagonista, ¿por qué Ozuna toma el primer plano y por qué toda la gente piensa que la canción es de Ozuna y no de Natti Natasha?

Alumna: Porque canta más.

Alumna: Porque se conoce más, no sé.

Alumna: Porque es machismo y es un chico.

Alumna: Porque es un chico.

Alumno: Yo no me había fijado.

Investigador: Fijaos ahora.

[Visualización del videoclip de *Criminal*]

Maestra: Qué profundidad. ¿qué más?

Alumna: Es que, en el vídeo, primero sale Ozuna y solo dicen “Ozuna” y no dicen “Natti Natasha”.

Alumno: Pero porque Natti Natasha [inaudible].

Alumna: Pero es que si es su vídeo tendría que decir “Ozuna y Natti Natasha”.

Alumna: En el de Bad Bunny sale Bad Bunny antes que Ozuna.

Investigador: Claro, porque la primera persona que sale siempre es el protagonista, ¿no? Y aquí sale él y dice su nombre y luego la otra además canta el estribillo y siempre canta lo mismo. Ozuna es el que canta las estrofas con diferente letra. Parece que lleve él la voz.

Alumna: Pero la canción la ha compuesto ella entera, entonces ha elegido que cante él.

Alumna: No, lo han elegido los productores.

Investigador: Hay una producción detrás, claro. El que pone el dinero, o la que pone el dinero entiendo que si lo hace así seguramente lo veréis más, os gustará más. Porque consumir, cuando él decía antes *consumir*, se refiere a que cada vez que veis un vídeo estáis pagando dinero a esas personas y a esa productora.

Alumna: ¿Qué lo pago yo viendo un vídeo?

Investigador: Claro, cuando tú ves un vídeo, la publicidad está pagando dinero a esa gente para que siga. Claro, cobran de la publicidad, entonces verlo significa dar dinero a esa gente para que siga haciendo eso.

Maestra: Tenéis que pensar que hace 20 o 30 años los músicos vivían de los discos que vendían. Yo soy músico, o soy cantante, y yo tengo mis discos y los pongo a la venta. Pero desde que apareció internet de una manera tan brutal como ahora mismo, internet domina toda la esfera de la comunicación. ¿Qué ocurre? Que ya prácticamente nadie compra discos. Todo el mundo consume música a través de internet, de forma legal y de forma ilegal. Pero si lo haces de forma legal, ya viendo Youtube, o por Spotify, o por lo que sea, todas las visualizaciones, cada vez que tú le das al *play* en una plataforma digital, esa persona está recibiendo dinero.

Alumno: Pero céntimos.

Alumno: Por un vídeo, ¿cuánto dinero reciben?

Investigador: Mirad [*Criminal* tiene] 1326 millones de visualizaciones. Si podéis calcularlo...

Varios alumnos: [Diversas preguntas sobre el sistema de monetización].

Alumno: Para ganar dinero tienes que conseguir 10000 suscriptores y ahí es cuando empiezas

a ganar dinero. Y cuando subes un vídeo a YouTube te piden la tarjeta de crédito, y tú la pones, y depende de las visualizaciones ganas más dinero.

Alumno: ¿Y si no tienes tarjeta de crédito?

Varios alumnos: Pues no te dan dinero.

Alumna: ¿Y cuánto se gana con 1326 millones?

Investigador: Pues imaginaos que fuese a un céntimo cada una, serían 13 millones de euros. Imaginaos que fuera un céntimo, no sé si es más o es menos.

Maestra: Ya es la hora.

4.1.4. G1.2. SESIÓN 2. HAVANA Y REFLEXIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN

[Comienza la primera exposición de *Havana*]

Alumna: Camila Cabello. En realidad, se llama Carla Camila Cabello Estrabao. Cojímar, Cuba, 3 de marzo de 1997. Es una cantante y compositora cubanoestadounidense. Conocida por haber formado parte del grupo femenino Fifth Harmony, Camila Cabello y sus compañeras de banda lanzaron un EP y dos álbumes de estudio. El 18 de diciembre de 2016 se anunció su salida del grupo. En 2017 lanzó el sencillo titulado *Havana*, siendo esta la canción principal de su álbum debut *Camila*. El mismo logró posicionarse en el primer puesto del Billboard Hot en Estados Unidos, y en varios países incluyendo Canadá, Australia y el Reino Unido. Además de posicionarse en el *top 10* en numerosos países, el sencillo fue certificado oro y platino en catorce países. Y he buscado información sobre los *dreamers* y es una palabra inglesa, traducible como soñador o idealista. Los que buscan el *american dream* (sueño americano). Se conoce como *dreamers* o soñadores a todos aquellos inmigrantes indocumentados que llegaron a Estados Unidos. La filantropía. El término *filantropía* designa, en general, el amor por la especie humana y a todo lo que a la humanidad respecta, expresada en la ayuda desinteresada a los demás. El 28 de febrero de 2016, Cabello anunció que se había asociado con Save the Children para diseñar una camiseta *Love Only* de edición limitada, para ayudar a concienciar sobre cuestiones relacionadas con el acceso igualitario de las niñas a la educación, la atención a la salud y las oportunidades de éxito.

Alumnos: [Aplausos].

[Comienza la segunda exposición de *Havana*]

Alumna: Carla Camila Cabello Estrabao. Camila Cabello nació el 3 de marzo de 1997 en la localidad de Cojímar (Cuba), de ascendencia mexicana por parte de su padre y cubana por parte de su madre, hija de Alejandro Cabello y Simone Estrabao. A la edad de 5 años ya había vivido en La Habana y en la Ciudad de México. A los 7 años de edad emigró junto a su madre a los Estados Unidos, y después de un año y medio su padre fue con ellas. Casi un mes después de cumplir los 19 años, nace su hermana Sofía Isabella. Cuando estaba cerca de cumplir los 15 años, su madre le preguntó qué quería para su fiesta de cumpleaños, a lo que Camila le respondió que quería hacer un casting para entrar en The X Factor. Pasó todas las pruebas; así se fue metiendo en el mundo del canto hasta hoy. *The dreamers*. *The dreamers* o los soñadores son los jóvenes inmigrantes indocumentados que construyen el grupo más fuerte que lidera la lucha por una reforma migratoria integral llamando la atención de políticos y activistas.

Alumnos: [Aplausos]

Maestra: A ver, desde el punto de vista musical, ella al principio perteneció a un grupo, y después ya comenzó la carrera en solitario. ¿La palabra debut qué significa?

Varios alumnos: Debido.

Maestra: Sí, sería una traducción al valenciano, pero en castellano...

Alumnos: La primera vez que actúa.

Maestra: Muy bien. Es la primera obra que tú ofreces al público en general. La primera cosa que tú haces desde el punto de vista artístico. Tu debut en un teatro, la primera obra.

Tu debut musical, el primer disco, de Camila Cabello. A ver, tú que has hablado de la filantropía, ¿por qué crees que ella está especialmente sensibilizada con la población inmigrante?

Alumna: Porque ella lo fue.

Maestra: ¿A ella qué le pasó desde pequeña? Nació en un pueblo de Cuba, después fue a México y finalmente... Ella, por sus experiencias personales tuvo que sufrir el decir adiós a tu familia, a tus tradiciones, a tu casa, a tu dormitorio, a todas las cosas que son tus raíces. Tú tienes una casa, una familia, un grupo de amigos y has tenido que decir: “adiós, me voy a México o me voy a los Estados Unidos”. Ella, desde muy pequeña ha tenido esta experiencia. Esto le ha hecho desarrollar esa palabra nueva que es la filantropía. Filantropía es el interés que tiene un ser humano por cuidar del resto de seres humanos. Es una sensibilidad, no artística, sino humana, ¿de acuerdo? Tú sientes amor por la humanidad, y eso conlleva que tú harás un esfuerzo por cuidar del resto de seres humanos. ¿Por qué se dice que Camila Cabello es filantrópica? Porque pertenece a una organización sin ánimo de lucro que le dicen ONG, que son organizaciones que luchan por la mejora de las condiciones de otros seres humanos. No son empresas, son organizaciones humanas. Más cosas.

Alumno: Pues hay un grupo que se llama OMG.

Maestra: Muy bien, Miguel Ángel.

Alumno: Es que Camila, aparte de lo de *Havana*, también ha colaborado con más artistas y ha sacado el *remix* de *Havana*.

Maestra: A ver, que Julia va a explicar lo que es un *remix*.

Alumna: Un *remix* es como hacer la misma canción, solo que cambiando la melodía, o cambiando la letra y colaborando con más gente.

Maestra: Muy bien. Desde el punto de vista clásico, en la música clásica, hace 300 años, utilizaron el término variación. Cogían un concepto musical y hacían una variación, que es una modificación. Hoy le llaman *remix*. ¿Y qué hago? Le cambio la melodía, le cambio el ritmo, le pongo una base rítmica diferente y por ejemplo una melodía suave de amor ¿cómo la hago? *Pun, pun, pun*. Y le llaman *remix*. ¿Y Camila Cabello hace?

Varios alumnos: Sí.

Maestra: Ahora una pregunta que os voy a hacer. ¿Pensáis que eso del *remix* es una cosa artística o es una cosa más comercial?

Varios alumnos: Comercial.

Maestra: A ver, explicadlo.

Alumno: Porque, por ejemplo, si a alguien no le gusta la canción, pues la comprará más gente.

Alumno: Porque tú tienes la canción con unas visitas y si le cambias la forma, pues puedes ganar más.

Maestra: Muy bien las dos. Tú tienes un producto musical que tiene éxito y qué haces. En lugar de componer una cosa diferente que sea otro tema, y cambias un poco como ha dicho ella, le pones un poco de *chumba, chumba*, todo hecho por ordenador y, ¿qué conseguimos? Que el mismo tema continúe dando beneficio. Y llegas a otro tipo de gente. Tienes otro tipo de público, que puede ser que no le guste mucho las baladas, pero sí que le gusta la música

disco para estar ahí, media hora haciendo *pumba, pumba, pumba*. Lo que hacen con el *remix* es darle más vida a la canción, más vida y más dinero.

Alumno: Si te gusta esta canción y luego le ponen más cosas, pues tendrá más visitas.

Maestra: Yo lo que os quería decir es que, pensad en la sociedad de hace 100 años, a principios del siglo XX, que no había nacido ni yo ni vosotros. No existía la tecnología, casi, el mundo digital todavía no estaba. La música era mucho más folklórica o pura, desde el punto de vista de que tú hacías música directamente con tu instrumento. La canción tenía la vida propia de una canción en el momento de tocar. Ahora tenemos música grabada.

4.1.5. G1.2. SESIÓN 2. AMORFODA Y REFLEXIÓN SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER

Maestra: ¿Alguien quiere decir alguna cosa?, ¿alguna información de Bad Bunny, de la letra de esta canción?, ¿de qué habla?

Alumno: Pues que primero antes de esa canción, al principio suena otra canción que se llama *Dime si te acuerdas* y va de Bad Bunny, creo que intentando perdonar a una chica. Y luego en la canción estaba diciendo que no le quiere perdonar.

Maestra: Vale, entonces se trata de una canción de amor. Tal vez no es una canción tradicional, pero sí que es una canción romántica desde el punto de vista del amor.

Varios alumnos: Se llama *Amorfoda*. Será “amor fuera”.

Investigador: *Foda* creo que viene del portugués y quiere decir asco, más o menos. O sea, “el amor da asco”.

Maestra: ¡Qué asco de amor!, sería. ¿Qué más cosas? El cantante, ahí en el vídeo, ¿cómo se muestra a sí mismo?, ¿cómo está él?

Alumno: Cantando y bailando.

Alumna: Cansado de las relaciones, que no quiere más. Que él prefiere ir [inaudible] a hacer una relación.

Maestra: En tener experiencias sin tener un compromiso. Tener diferentes experiencias, ¿no? Vale, ¿qué más cosas?, ¿alguno se ha planteado por qué él está tan abrigado, que parece que hace frío, y las chicas están casi desnudas?

Alumno: Porque van a la playa.

Alumno: Porque no son pareja.

Alumno: Yo creo que lo hacen para que el número de visitas suba. Porque igual no se le ocurre otro videoclip y dice: “pues mira, vamos a meter aquí dos coches y mujeres, y ya está”.

Alumna: Pero eso es un poco machista.

Alumno: Porque si una canción no tiene videoclip, sabe que no va a ganar dinero.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Maestra: ¿Por qué pensáis que es machista?

Alumna: Porque está dando una imagen de las mujeres que siempre vamos ahí sin casi nada.

Alumna: Provocando.

Alumna: Y también nos tratan como si fuéramos muñecas, y que somos más que eso.

Maestra: Muy bien. Él se acerca a una chica, se acerca a ella, le da un beso, entra en el coche y la chica conduce.

Alumno: No es que la chica no pueda conducir, pero a lo mejor Bad Bunny no tiene carnet.

Alumno: A lo mejor el coche era de ella

4.1.6. G1.2. SESIÓN 6. VELASKE, YO SOI GUAPA? Y REFLEXIÓN SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER

Maestra: Entonces, vamos a ver este *trap*, que a mí personalmente me gusta porque habla de la figura de la mujer históricamente. ¿Qué ha pasado con las niñas, con las mujeres?, ¿qué se le exige a las mujeres y a las niñas para poder tener como una vida o un futuro, antiguamente?, ¿a ver qué pensáis ahora? Quien ya la conozca, pues le vamos a dar la oportunidad a los compañeros que no la han visto que la puedan ver. Y si después el tema os interesa en casa podéis investigar, porque este autor ha hecho ya varias propuestas parecidas.

[Visualización del *trap*]

Maestra: A ver, ¿de qué está hablando?

Varios alumnos: De Velázquez. De *Las Meninas*.

Maestra: Además de la evidencia de que está hablando de un cuadro de Velázquez, que eso está muy bien, porque es un cuadro muy antiguo y muy reconocido, pero, además, hay otro contenido ahí.

Alumna: Que tiene miedo de no casarse porque cree que no es lo suficientemente guapa.

Maestra: ¿Por qué pesáis que una chica tiene que tener miedo de no ser guapa y no casarse?, ¿qué puede ocurrirle?

Alumno: Que no se case.

Alumno: Que entonces cuando ella muera no habrá nadie que coja el trono.

Maestra: Por un lado, está el tema de la monarquía, porque ella es una infanta de España, es como una heredera. Pero además de eso, es la figura de la mujer en general. Aunque no fuera Margarita, ¿pensáis que cualquier mujer, durante esta época e incluso después, ha podido tener ese miedo de, “es que si no soy guapa no me voy a casar”? ¿Creéis que eso es real o es una invención?

Varios alumnos: Una invención.

Alumno: Verdad.

Maestra: ¿Una invención? Explica por qué tú piensas que eso sí que es verdad.

Alumno: Porque hace mucho tiempo era diferente.

Maestra: Muy bien, explícalo, ¿qué le pasaba a una chica si no se casaba?

Alumno: Como que no era chica. O sea, que era una chica pero igual no era...

Maestra: Podemos decir que igual no podía tener una vida muy normal, ¿no? La sociedad un poco la dejaba de lado por no haberse casado. Es como, “a ti nadie te ha querido”. Pues de verdad que eso pasaba. Y no os penséis que pasaba hace 500 años, hace 50 años era así. Mi abuela me lo contaba. En España y en muchísimos otros países. Es algo que todavía yo creo que se mantiene en algunos lugares. Y, ¿pensáis que actualmente, aunque las cosas han cambiado mucho, las chicas de vuestra edad sentís que hay una presión por ser guapa?, ¿existe una presión de esa necesidad de ser guapa o da un poco igual, todo el mundo puede ser guapo sea como sea? A mí eso me interesa mogollón, porque cuando yo era pequeña yo sí sentía eso de... mi hermana era muy guapa, y yo de pequeña tenía la sensación esa de...

“es que yo no soy guapa”. ¿Qué pensáis vosotros?

Alumno: Que todo el mundo es guapo, da igual cómo sea.

Maestra: Sí, eso que has dicho es precioso. ¿Qué más cosas?

Alumna: Yo creo que da igual porque por fuera puede ser guapa, pero también por dentro.

Maestra: Muy bien, ¿no tenéis la sensación de que en este momento histórico que nos ha tocado vivir sí que se están empezando a valorar otro tipo de cualidades? Además de las cualidades física, ¿otras cualidades?

Alumno: Yo alguna vez también me he sentido así.

Maestra: ¿Y qué has sentido? Que no te querían lo suficiente, te has sentido diferente a los demás...

Investigador: ¿Te has sentido que no eres guapo?

Alumno: Pero me da igual.

Maestra: ¿Alguien más quiere decir algo?

Alumno: Que me ha dado risa porque [inaudible].

Maestra: A mí me ha parecido muy divertido cuando el autor le está diciendo “no te preocupes que tú te vas a casar”, pero claro, el autor viene del futuro, ¿no? Y le está diciendo: “no te preocupes que te vas a casar, no te preocupes que vas a tener hijos, no te preocupes que vas a vivir en un palacio, no te preocupe que vas a morir a los 21 años”. Y le está diciendo una cosa tan fuerte como esa, pero ella va y le dice: “pero entonces, ¿yo soy guapa?”.

Varios alumnos: [Risas].

Maestra: Resulta divertido, pero también resulta muy potente pensar que una mujer puede llegar a dar tanta, tanta, tanta importancia a su aspecto físico o al hecho de que alguien la quiera.

Alumno: ¿Y para qué quieren [inaudible]?

Maestra: Pues porque sabes qué pasa. En esta época, que estamos hablando del siglo XVII. En esta época las chicas se casaban muy jóvenes y tenían a los hijos muy pronto. Ahora mismo sería inconcebible, bueno no inconcebible, pero sería muy extraño que una chica de 21 años tuviera 4 hijos. O al menos, desde el punto de vista social, ese tipo de cosas se intentan evitar para que todos tengáis una infancia y una juventud muy larga y no tengáis que estar criando niños tan pronto. Por eso se protege mucho a la infancia o se intenta, pero en esta época eso no existe. Esos valores son otros, y los valores de la familia de Margarita eran, primero, no perder el trono, mantener el trono, no perder el poder económico porque eran los reyes de España y, además de no perder el trono, casar a su hija de manera que se pudiera perpetuar todo el poder.

Alumno: ¿Y por qué murió?

Maestra: Pues por las secuelas de un parto. También tenéis que pensar que no había hospitales, ni había centros de salud.

Alumno: Ni móviles.

Maestra: Por supuesto, ni móviles ni electricidad. Ese cuadro fue pintado con la luz del día o con velas. ¿Quién era Velázquez, os suena, lo habéis dado?

Varios alumnos: Sí.

Alumno: Pues fuimos a un museo y sí que vimos este cuadro de *Las Meninas*.

Alumno: Fuimos a un museo y vimos como que lo han copiado unos...

Maestra: Ya sé lo que decís, la propuesta de la Fundación Bancaixa. En el centro de Valencia está ese edificio que es una pasada que fue donde fuisteis a ver esta propuesta didáctica y lo que se pidió a los artistas era que interpretaran este cuadro de *Las Meninas*. Y también visteis la obra de Manuel Valdés, que está muy inspirada en *Las Meninas*.

[Breve comentario sobre Manuel Valdés, la historia de *Las Meninas*, la vida de Velázquez y la pintura].

4.1.7. G1.2. SESIÓN 6. CRIMINAL Y REFLEXIÓN SOBRE LA IMAGEN DE LA MUJER

Maestra: ¿Qué os ha parecido el vídeo?

Varios alumnos: Bien. Muy bien.

Maestra: Quiero que penséis no solo “qué *may* está, Macarena, me encanta”, sino intentad situaros en otra posición. Ya no solamente si os gusta o si no os gusta, sino cuál es la figura de la mujer en ese vídeo, de qué va la letra. ¿Qué podemos pensar aparte de si la canción nos mola o no nos mola?, ¿qué más cosas podemos extraer de la letra y del vídeo?

Alumno: Pues que Ozuna y Natti Natasha están en la cárcel y es como que se enamoran y al final en una silla eléctrica es como que iban a matarlos y cuando va y le besa se electrifican.

Alumna: Yo creo que Natti va a la cárcel porque le había conocido antes y pues se enamoró y se echaban de menos y no se podían ver.

Maestra: Entonces estamos de acuerdo que estamos hablando de una canción de amor, ¿no? Vale, ahora, ¿por qué pensáis que muchísima gente, cuando se hizo la encuesta, por no decir todo el mundo, puso que esta canción era de Ozuna?

Alumno: Porque es el que más canta.

Maestra: ¿Y por qué pensáis que ocurre esto, cuando la autora de la canción es ella?

Alumno: Machismo.

Alumno: Problemas de *marketing*.

Alumno: Yo creo que porque Ozuna se van a creer todos que es el autor de la canción y será más conocida.

Maestra: Muy bien. Ahí lo que han dicho es, “¿quién tiene más tirón, desde el punto de vista comercial? Él tiene más tirón que ella. Entonces él ahí, aunque sea un artista invitado, le dan más protagonismo. Vale, y ahora os voy a hacer una pregunta que a mí me sorprende mucho. A lo mejor es que soy una inculta, porque yo este tipo de música, como a mí no me agrada no la veo. ¿Por qué pensáis que la chica está casi todo el tiempo medio desnuda y siempre tiene que estar meneando el culín y el chico va vestido en un chándal normal y corriente, y ella tiene que ir siempre con el pelo de peluquería, el maquillaje, las pestañas. ¿Qué pensáis que ocurre ahí?

Varios alumnos: Machismo.

Maestra: No, pero no vamos a decir solo machismo. Igual que antes, vamos a reflexionar.

Alumna: Pues porque como es más conocido Ozuna, pues para resaltar un poco a Natti.

Alumno: Para llamar la atención.

Maestra: A mí, cuando hemos visto primero la de *Velázquez, yo soi guapa?* y ahora veo esto, aunque hayan pasado tantísimos años, que han pasado cientos de años, tengo todavía la misma sensación de que las chicas necesitan demostrar que son guapas.

Varios alumnos: Es verdad. ¡Ala! Tienes razón

Maestra: Tú has dicho que a lo mejor ella para llamar la atención y vender más discos tenía que ponerse un poco de esa manera, ¿no? Y, ¿no os da la sensación de que, en vez de valo-

rarse por sí misma, que es que ella es la que ha compuesto el tema, en vez de valorar eso, qué estamos valorando ahora? Cuando consumimos este tema, ¿qué estamos valorando?, ¿la composición de Natti Natasha o el aspecto físico?

Varios alumnos: El aspecto físico.

Investigador: Ella está diciendo “Ozuna, ¿yo soy guapa?”, ¿no?

Maestra: En cierto modo sí, ¿no?

Varios alumnos: [Diversas opiniones sobre la belleza de Natti Natasha].

Maestra: Pero, ¿no os dais cuenta de lo que está pasando? Nadie se plantea si Ozuna es guapo o no. Todo el mundo se plantea si ella es guapa o no. ¿Os dais cuenta de qué poquito cambian las cosas a pesar de que pasa el tiempo? Nos pensamos, “no, esas cosas ahora no pasan”. A lo mejor no que una chica se case con su tío, como le pasó a Margarita de Borbón, pero sí que la mujer tiene que estar demostrando constantemente que es guapa. Y Ozuna se pone un chándal, se pone a cantar y millones de visitas en YouTube, ¿os dais cuenta?

Alumno: Sí que es verdad.

Maestra: A ver, yo no digo que esta canción no tenga que gustar, no me malinterpretéis. Si os gusta esta música, por supuesto, tenemos libertad todos para escuchar lo que nos agrada. Pero sería interesante que a lo mejor valoraseis, cuando veáis esto, ¿cuál es vuestra posición?

Alumno: Eso, con todas las canciones es interesante valorar.

Maestra: Está chulo hacer una valoración de las canciones.

Alumna: Ahora que lo pienso, me da la impresión de que [inaudible].

Maestra: ¿Verdad?, ¿a que sí? A ver, ¿podéis poner algún otro ejemplo de algún músico que ocurra eso? Que digamos, “seño, me gusta mogollón, me gusta su ritmo, el modo en el que baila, pero me he dado cuenta de que alguna letra... ¿qué ejemplos podíamos poner?”

Varios alumnos: Bad Bunny, Becky G, *Havana*.

Maestra: ¿Pensáis que *Havana* también? Pues a mí me parecía cuando estuvimos el otro día viendo el vídeo y hablando que precisamente esta chica, Camila Cabello, lo que hace es un poco criticar que la mujer necesite esa presencia del hombre. De hecho, ella deja al chico y le dice: “no, no, te quiero, pero me quiero más a mí”.

Alumno: Es verdad.

Maestra: Ella es capaz de dar un paso adelante, y en su canción la protagonista es ella, no es el tío. Realmente es un ejemplo de una chica que dice “no, no, no”.

Alumno: Pero se pone guapa.

Maestra: Estoy de acuerdo contigo en que esta chica, Camila Cabello se pone guapa para el vídeo, se arregla. Pero lo que yo veo, la diferencia es, “me pongo guapa para mí, no me pongo guapa para que otro me quiera, no me pongo guapa para interesarle a un hombre, o no me pongo guapa para vender los discos de otro”. ¿Entendéis la diferencia de que consideremos a lo seres humanos como personas y no solamente a la mujer como una cosa que hay que lucir?, ¿se entiende la diferencia, entendéis que el ejemplo de Camila Cabello era un poco distinto? Cuando dice “*I love you, but I love me more*”, ¿os acordáis de eso?

4.2. SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

4.2.1. G2.1. SESIÓN 2. REFLEXIÓN SOBRE LA DEMOCRACIA

Investigador: Buenos días a todos. ¿Os acordáis el otro día cuando os pregunté por qué casi nunca se utilizaba la música que os gusta en el colegio?, ¿qué me contestasteis?

Alumna: Que si utilizáramos la música que nos gusta nos pelearíamos por ponerla.

Investigador: Eso dijisteis, que os pelearíais por poner la música, porque a cada uno os gusta una diferente y no a todo el mundo os gusta la misma, ¿verdad?

Alumno: Sí

Alumno: Porque a veces hay músicas que no son aptas.

Investigador: Claro, esa es otra cuestión, pero también dijisteis que era difícil ponerse de acuerdo. ¿Sabéis lo que es la democracia?

Alumna: Creo que es cuando las personas votan unas cosas y otros otras.

Investigador: Va por ahí, ¿alguna otra idea?

Alumna: Pues ponerse de acuerdo todos en una cosa.

Alumna: Escuchar la opinión de todos.

Investigador: Muy bien, escuchar la opinión de los demás. Pues democracia es lo que habéis dicho. Es algo muy complejo, pero la idea es que todo el mundo se ponga de acuerdo en qué cosas quieren hacer. Cada uno tiene unos deseos, tiene unos gustos y unas preferencias, pero tienen que ponerse de acuerdo. Y una de las maneras, porque hay muchas maneras de hacer democracia, es mediante los votos. Sabéis que dentro de poco vamos a votar, ¿no?

Alumnos: Sí.

Investigador: Pues aquí vamos a hacer lo mismo. Habéis votado y ahora veremos lo que ha salido, que va hacer que lo más elegido sea lo que vamos a trabajar, ya que representa los gustos de toda la clase sin tener que pelearos o discutir. ¿Vamos a ver lo que ha salido?

Alumnos: Sí.

4.2.2. G2.1. SESIÓN 7. EXPOSICIÓN DE MARSHMELLO Y REFLEXIÓN SOBRE EL BULLYING

Maestra: Bueno, esto que ha hecho Mar es un PowerPoint, también llamado presentación y es un formato que se utiliza para hacer exposiciones en lugar de coger un Word o cualquier formato textual nada más de palabras. Ella ha creado una exposición que tiene información por escrito y también visual de imágenes para acompañarlas. Muy bien Mar, ¿quieres comenzar?

Mar: Voy a decir algunos datos de Marshmello. Su nombre real es Christopher Comstock, tiene 26 años y su fecha de nacimiento es el 19 de mayo de 1992. Nació en Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos. Su género es *dance, future bass* y *house*. Sus canciones más famosas son *Alone*, *Friends* y *Happier*. Ciudades donde ha actuado es Best Life Festival en Miami, Medusa Festival Cullera y Tomorrowland en Bélgica. En el ranking DJ Mag está en el número 10 y para quien no sepa que es el *ranking*, es una lista de DJs y él está el número 10 del mundo. Ahora voy a poner el videoclip de *Alone* y os voy a contar de qué va. [Visualización del videoclip]. Ahora os voy a contar un resumen de la canción. Marshmello aparece en el instituto y quiere ser músico, pero la gente se ríe de él, pero finalmente desarrolla su talento y en sus canciones representa las emociones que no puede decir en público.

Maestra: A mí me ha recordado este vídeo de *Alone*, que yo no lo había visto, un poco en algunas cosas al otro vídeo que vimos en clase de la canción *Happier*. Yo no voy a decir nada, un minuto de reflexión y me gustaría daros a vosotros la oportunidad de decir qué cosas en común tiene este vídeo que ha puesto Mar con la otra canción de *Happier* que estamos tocando.

María: Que se meten con Marshmello y en el de *Happier* que se metían con la chica.

Maestra: Exacto, los dos personajes principales, tanto de una canción como de la otra está sufriendo de alguna manera el rechazo de su grupo escolar, en un ambiente de secundaria, de instituto, pero que también podría ser un ambiente de primaria.

Hernán: Yo creo que Marshmello está contando su vida.

Maestra: Eso es una cosa muy interesante. ¿Pensáis que este artista una vez que se ha hecho mayor está aprovechando para contar sus propias experiencias?

Alumnos: Sí.

Carlos: Y que dice que está solo como en la de *Happier* porque en la de la chica en su cumpleaños siempre los niños se iban y la dejaban sola en una parte.

Maestra: Ella se sentía sin amigos.

Mar: Pues que en los dos, en el final, siempre está feliz él en el final. En el de *Happier* la chica que tuvo la hija, él estuvo feliz porque le regalaron a la hija un perro y en la de *Alone*, Marshmello estaba feliz porque ya todos como que le entendían.

Maestra: Porque ha conseguido que la gente pueda entender sus propios sentimientos, ¿no?

Alumno desconocido: Y tener amigos.

Maestra: Y tener amigos.

Mar: Porque antes no querían ser sus amigos porque no tocaban bien, y ahora sí que quie-

ren ser sus amigos porque toca bien.

Maestra: ¿Qué pensáis de que él, en lugar de mostrar su cara, esté siempre con la cara cubierta con esa imagen?

Olga: Porque a lo mejor él quiere sentirse diferente.

Maestra: Por un lado, salir de su propia imagen podría ser una idea. Aprovechar esa imagen simbólica para huir de su identidad. ¿Otra explicación?

Mar: Yo creo que es porque si los que le hicieron sufrir en el instituto le podían reconocer y hacer comentarios.

Maestra: Para no mostrar su cara y tener anonimato, ¿no?

Carlos: Lo que había dicho Mar de que no tocaba bien, yo pienso que es diferente porque como se ha puesto lo del cubo, por eso se meten con él, será por el cubo. Se están metiendo con él porque tiene un cubo en la cabeza.

María: Igual se están burlando porque no tiene esa valentía para demostrar quién es.

Natalia: Le quería hacer una pregunta a Mar. Que si hay fotos de Marshmello sin la cara tapada.

Mar: Yo no he visto ninguna.

Maestra: Es un personaje misterioso.

Alejandro: *Marshmello* es una palabra inglesa y significa nube de malvavisco.

Maestra: Es una chuche.

Varios alumnos: [Comentarios].

Olga: Yo creo que lleva la máscara esa para que la gente intente saber quién es y se haga más famoso.

Investigador: ¿Y sabéis cómo se dice cuando se rechaza o se hace pasar mal a una persona, en un contexto como una escuela?

Varios alumnos a la vez: *Bullying*.

Investigador: ¿Y conocéis algún caso o habéis visto alguna vez algún caso de *bullying* o sabéis si pasa a vuestro alrededor?

María: A mí. El año pasado estuve casi todo el año.

Maestra: ¿Tú?, ¿tú sufriste *bullying*?, ¿cómo te sentiste? Bueno, si quieres compartirlo.

María: Fatal.

Maestra: Pero, ¿por parte de tu grupo o de otras personas de la escuela?

María: Otras personas de la escuela.

Maestra: ¿Y qué pasó?, ¿encontraron solución las maestras?

María: Bueno, cuando me insultaban yo se lo decía a mis maestras y les ponían un parte y al día siguiente estaban con la misma.

Maestra: ¿Y eso se acabó?

María: Cuando se fueron al instituto.

Mar: Yo cuando estaba en primero y segundo sí que sufrí *bullying* porque estaba gorda.

Maestra: ¿Pero era una sensación tuya o era algo que la gente te hacía?

Mar: Era gente que me lo hacía.

Carlos: Yo no me acuerdo en qué año era que me lo hicieron, creo que era tercero o cuarto.

Natalia: Yo también. Es que no sé cómo decirlo. Que a mí también me han hecho *bullying*.

Varios alumnos: [Comentarios de sorpresa].

Investigador: ¿Y qué creéis que se podría hacer desde la escuela para solucionarlo?

Varios alumnos: Hablarlo.

Mar: Que las cosas que piensas de la otra persona que se queden para ti y no se las digas a la otra persona.

Hernán: Pensar antes de hablar.

Maestra: Pensar antes de hablar. Pensar antes de decir las cosas. Muy bien.

Álex: Una pregunta, si una profesora insulta a un niño, es ilegal, ¿no?

Varios alumnos: [Comentarios de aprobación y desaprobación].

María: Si ese niño se lo dice a la madre y esa madre se lo dice a un policía, por ejemplo, el maestro o la maestra...

Maestra: A ver, tenéis que tener en cuenta dos cosas. La primera, las maestras somos personas, somos seres humanos, no somos robots. Por supuesto que está muy mal insultar a un alumno. Es algo malo e indeseable. Pero, una cosa que puede ocurrir en un momento de calentamiento, de nerviosismo, en un momento en el que la maestra está harta y ya no puede más, puede pasar que explote y digas una palabra que no era la adecuada a un alumno. Eso puede ser. Y, otra cosa es que una persona, una maestra, a lo largo de un mes, dos meses, un curso, esté tratando mal de manera repetitiva y continuada a un alumno. Desde el punto de vista que dice María, ilegal, decir una cosa a un alumno en un momento de nerviosismo sería para pedir perdón luego a ese alumno en concreto. Pero, tenéis que pensar que todos somos personas, las maestras no somos perfectas y a veces vosotros mismos podéis pensar que nos hemos pasado. Yo a veces hago la reflexión y pienso que me he pasado con este niño o niña y no me hace sentir bien. Pero otra cosa es un comportamiento continuado de que una maestra te está haciendo la vida imposible. Eso ya sería una cuestión como la que dice María de ilegalidad y ahí podemos encontrar soluciones. Pero hay una diferencia muy grande entre una cosa y la otra.

Investigador: El *bullying* es igual, vosotras podéis explotar y decir una cosa mala de manera puntual a algún compañero o compañera, pero si es continuada y siempre estáis diciendo lo mismo, eso ya es *bullying*.

María: Si un niño o niña piensa en... ¿se hace *bullying* a sí mismo?, ¿han acabado personas suicidándose? Me refiero, que ellos se piensan algo que no son o...

Maestra: Tú piensas que esa persona podría estar en una situación tan triste que llegase al suicidio, ¿o te referes a si eso se puede interpretar como *bullying* aunque no sea *bullying*?

María: Él mismo cree algo que no es.

Maestra: Eso es muy interesante, María.

Hernán: Yo escuché en la tele una cosa de esas, pero ya hace tiempo. De un niño al que hacían mucho *bullying* y al final se hartó y se suicidó.

Maestra: Sí, ha pasado en algunos institutos.

Clara: Cuando te dicen cosas que no te gustan, lo que tienes que hacer es no hacerles caso, porque cuanto menos caso les hagas, menos te lo dirán.

Maestra: Y menos poder tienen sobre ti, ¿no?

María: Eso es imposible. Si se pasan un curso entero día, tras día, tras día, tras día, tras día...

Clara: Pero cuanto menos caso haces, antes se cansan y no te lo hacen más.

Maestra: Creo que las dos tenéis razón. Ella ha sufrido ese rechazo y a lo mejor por eso te dice que cuando tú llevas un año escuchando a gente que te está diciendo eso todos los días, llega un momento que te sientes mal. Pero ella también tiene razón de que hay una estrategia, y es intentar tú fortalecerte para pasar de esas personas, que no te aportan nada bueno. Lo que decía Hernán, para que una persona esté tan, tan triste que ya no quiera seguir viviendo estamos hablando de cosas muy graves. Pero hay una manera de empezar con la solución, que es decir “paso de vosotros”. Por supuesto que hay que encontrar soluciones en el cole, y contarlo, y decir lo que te está pasando. Pero, por otro lado, lo que está diciendo Clara me parece genial, es decir, intenta pasar, fortalécete.

Hernán: A mi padre le funcionó un año. Le hacían *bullying* y él no les hacía caso y al final pararon.

Maestra: Exacto, yo creo que es una estrategia que puede funcionar, uniendo las dos ideas. Por un lado, María, cuando sufrió aquello necesita ayuda, tiene que hablar con las maestras y encontrar una solución con esas personas. Pero, por otra parte, hacer un esfuerzo personal para todo eso.

Carlos: Yo vi un día de estos en una casa de un amigo que pusieron una canción de unos chinos y uno de ellos, no sé por qué le pasa pero tenía como ansiedad y dijo que al principio se metían con él en el colegio, y al final se acabó tirando del último piso. Pero era un cantante guapo y eso, e hizo una canción diciendo que no se sentía bien.

Investigador: Claro, es que meterse con la gente puede parecer una broma pero no lo es.

María: Porque ellos no sienten lo de los demás.

Varios alumnos: [Comentarios].

Maestra: Bueno, vamos a parar ya. Yo sé que podemos continuar hablando de este tema otro día, pero Nazia se ha esforzado por traer el fagot y vamos a escucharlo, ¿de acuerdo?

4.2.3. G2.1. SESIÓN 9. EXPOSICIÓN DE MARSHMELLO

Nazia: Marshmello nació el 19 de mayo de 1992 en Filadelfia, Pensilvania. Como otros DJs, como Deadmau5 o Daft Punk, Marshmello lleva una máscara pero, además, su identidad es secreta. Empieza a ganar popularidad en 2015 subiendo vídeos a la red. El nombre de Marshmello deriva de la palabra inglesa *marshmallow*, que significa malvavisco o nube de azúcar. Su casco es una nube de azúcar con dientes en los ojos y una sonrisa feliz. En sus apariciones siempre va vestido de blanco con pantalón y camiseta de manga larga. Su casco actual está hecho de luces led que se encienden de forma dinámica. En enero de 2016 lanzó su primer álbum, que alcanzó el *top 5* del *billboard*. Dentro de él podemos encontrar la canción *Keep it mello* con el rapero Omar Linx o *Summer* con Lele Pons. A principios de verano de 2017 sacó la exitosa *Alone* con el sello canadiense Monstercat, que se hizo muy popular en las redes sociales. El vídeo de YouTube llega a más de 1315 millones de visualizaciones. Sus actuaciones en vivo son muy queridas en los festivales con su estilo animado, alegre y juvenil. Logra conquistar al público. Además, siempre está lleno de invitados sorpresa, como Skrillex, Tiësto, Martin Garrix, Lucy, Jauz y Dusty. Mellogang es el nombre que recibe la familia de Marshmello, compuesta por todas las personas del mundo que admiran su música. Hizo una aparición en el exitoso juego *Fortnite*. La identidad de Marshmello es secreta. Se rumorea mucho quién está detrás de la máscara ya que, en el Electric Daisy Festival al final de su set, Marshmello anunció que iba a desvelar su identidad secreta y de repente, sin más, apareció el DJ holandés Tiësto. Otra teoría es que podría ser el DJ Dotcom, ya que comparten agente y cumpleaños. La canción de *Alone* va sobre que Marshmello, que interpreta a un niño marginado, sufre *bullying* e intenta aliviar sus sentimientos con la música. Gracias por vuestra atención.

Alumnos: [Aplausos].

Natalia: Una pregunta, Marshmello, ¿cómo bebe agua y come?

Varios alumnos: [explican que se pone la máscara y se la quita].

Maestra: ¿Alguna pregunta que queráis hacer a Nazia sobre la exposición?, ¿sobre la información que ella ha encontrado, que está muy bien?, ¿alguna duda?

Matilde: Lo de Marshmello, ¿siempre va [inaudible]?

Natalia: El que ha salido en la foto, que es cuando se quita la máscara, ¿ese es el verdadero?

Nazia: Es que no se sabe.

Varios alumnos: [comentarios sobre la identidad del artista].

Olga: Y cuando va a salir a la calle o a pasear, ¿tiene que llevar la máscara?

Naitiru: O tal vez va vestido con [inaudible].

Matilde: Cuando has puesto lo de la canción de *Alone*, ¿por qué has puesto *Alone*?

Nazia: Porque se tenía que hacer esa parte del trabajo sobre *Alone*.

Alejandro: ¿Cuál es la canción más conocida?

Nazia: Supongo que *Alone*, porque como tiene más de 1315 millones de visualizaciones...

Investigador: Has dicho una palabra un poco extraña, que es *billboard*. ¿Sabes lo que quiere

decir?

Nazia: Es una revista, creo, que pone el *top 10*, el *top 5*, de los sencillos más vistos.

Maestra: ¿Alguien quiere preguntar algo más?

Alumnos: [silencio y aplausos].

4.2.4. G2.1. SESIÓN 12. EXPOSICIÓN DE QUEEN Y REFLEXIÓN SOBRE LOS ROLES DE GÉNERO

Clara: ¿Quiénes eran los componentes de Queen? Freddie Mercury era el cantante, Brian May era el guitarrista, John Deacon el bajo eléctrico y Roger Taylor el de la batería.

Olga: País de referencia. Queen es una banda británica de *rock* formada en 1970, en Londres, Inglaterra. El grupo ha presentado bajas de dos miembros: Freddie Mercury, fallecido en 1991 y John Deacon, retirado en 1997. El grupo gozó de un gran éxito en Reino Unido.

Clara: ¿Cuántos álbumes han sacado? Han sacado 14 álbumes de estudio, 7 en directo y 10 álbumes recopilatorios.

Olga: Las canciones más famosas de Queen son: *Bohemian Rhapsody*, *I want to break free*, *Under pressure*, *Don't stop me now*, *Another one bites the dust*, *The show must go on* y *We are the champions*.

Clara: ¿Por qué fue censurado durante siete años en Estados Unidos? Porque todo el mundo pensó que esta canción era una forma de liberación y de expresión de la homosexualidad por parte de Mercury, aunque en realidad el tema fue escrito por el bajista John Deacon con el deseo de mostrar la perspectiva masculina del movimiento de liberación femenina.

Olga: ¿Cuál es su estilo de música? El grupo ha sido asociado a los géneros *rock* progresivo, *hard rock*, psicodélico, *glam rock*, *heavy metal* y *pop rock*. Artistas de la época con los que comparten características serían The Beatles, David Bowie, Pink Floyd o The Rolling Stones.

Clara: ¿De qué va el videoclip? El videoclip de *I want to break free* es una parodia de la telenovela *Coronation Street* de la época, protagonizada por mujeres. El videoclip intenta explicar al mundo que las mujeres pueden y deben hacer lo que se propongan.

Olga: ¿Qué le pasa a Freddie Mercury en la boca? Los dientes de Freddie también eran parte de su sello personal. Sin embargo, era una condición de origen embrionario: dentición supernumeraria. Mercury tenía cuatro incisivos más en su arco dental que presionaba el resto de sus piezas dentales hacia el borde de la boca.

Clara y Olga: [Presentación un videoclip que han grabado en casa].

Maestra: Muy chula, aquí hay mucho que decir.

Varios alumnos: [Comentarios sobre la presentación].

Maestra: Tengo una idea. ¿Qué os parece si ellas se levantan y nosotros, organizados, les preguntamos curiosidades, alguna duda, hacerles preguntas de cómo han hecho todo, cómo han organizado todo, cómo han hecho el *power* y cómo han hecho el vídeo?

Nazia: ¿Los disfraces los teníais en casa o los comprasteis?

Olga: Compramos una cosa que valía 11 euros que venía con cejas y con un bigote.

Alejandro: ¿De qué era la revista que llevaba Clara?

Olga: No lo sé, una de mayores que había por ahí.

Varios alumnos: [Comentarios].

Maestra: ¿Y por qué no hacemos una comparación con el videoclip de Queen que vimos hace un mes?, ¿qué han hecho ellas que tenga relación con el vídeo de Queen?, ¿y cómo lo

han transformado, le han dado la vuelta?

Hugo: El principio era el mismo.

Maestra: Sí, ¿y qué ha pasado después? En el vídeo de Queen son los cuatro miembros del grupo, que son hombres y están vestidos de mujeres, ¿qué han hecho ellas?

Varios alumnos: [varias respuestas simultáneas].

Maestra: ¿Por qué se han puesto el mostacho?

Adrián: Para parecer hombres.

Maestra: A ver, ¿pensáis que el rol que ellas han adoptado de un hombre limpiando la casa, un hombre encargándose de la casa ya es una cosa normal o eso aún no ha llegado a nuestra sociedad?, ¿tenéis ejemplos en vuestra familia, en vuestro entorno de hombres que se encarguen de la casa y que la mujer sea la que trabaje?

Varios alumnos: [diversos comentarios de afirmación y alguno de negación].

Hugo: En mi casa trabajan los dos.

Maestra: Pero en algunas casas la madre y el padre trabajan los dos, pero cuando llega a casa es la madre la que se encarga. Es decir, ¿de qué sirve si mi padre y mi madre trabajan los dos, pero al llegar a casa mi madre es la que lo hace todo?

Varios alumnos: [Comentarios diversos].

Maestra: Yo, cuando las he visto a ellas, me han dejado muy sorprendida porque están mostrando una ambigüedad de género. Puede ser una mujer que está limpiando la casa, pero también puede ser un hombre porque tiene bigote. Lo que yo os estaba explicando es que el padre y la madre salen a trabajar fuera de la casa, pero a las cinco o a las seis, cuando vuelven a casa, la que se encarga de la casa es la mujer.

Hernán: En casa mi madre y mi padre se organizan y cada uno hace lo que mejor se le da.

Maestra: Entonces las responsabilidades son compartidas, ¿no? Ese es un buen ejemplo, ahí hay una negociación. (...) Lo que están hablando Nazia, Hernán y Alejandro me parece muy interesante. En los años 70, cuando Queen comenzó a hacer música, cuando grabaron el vídeo que estamos trabajando de *I want to break free*, la serie de la inspiración del videoclip era una serie que mostraba cómo las mujeres se encargaban de todas las cosas de la casa: de la crianza de los hijos, la cocina, la limpieza... Ahora tenemos otras cosas, tenemos ejemplos que vosotros estáis contando en vuestra propia casa de una mujer y un hombre que tienen que compartir las cosas de la casa y después, además, llevan una vida profesional y una vida de trabajo. Pero, ¿todavía podemos decir que continúan las cosas en muchas casas que la mujer lo hace todo? Yo pienso que todavía tenemos muchísimas situaciones que la mujer continúa como esclavizada dentro de la casa. Cobra más dinero si trabaja fuera y además se encarga de las tareas de la casa. ¿No pensáis esto? Podéis reflexionar. ¿Qué crítica hacen ellos en el vídeo? Y ellas también, que han hecho una cosa muy graciosa, pero tiene un contenido muy duro. Porque muchísimas chicas de vuestra edad no serían capaces de ponerse en el vídeo como os habéis puesto vosotras. Tendrían vergüenza, porque sería una cosa que no sería femenina y vosotras habéis demostrado que tenéis una valentía, por hacer un videoclip muy chulo sin tener en cuenta que en ese momento eres mitad hombre, mitad mujer. ¿Y qué pasa? No pasa nada.

4.2.5. G2.2. SESIÓN 2. REFLEXIÓN SOBRE LA DEMOCRACIA

Investigador: Buenos días a todos. Yo os quería preguntar antes de mostrar los resultados si recordáis qué me dijisteis el otro día cuando os pregunté por qué generalmente no se utiliza la música que le gusta a los alumnos en el cole. ¿Os acordáis?

Alumnos: Sí.

Investigador: A ver, ¿quién se acuerda?

Alumna: Porque puede ser que solo se escuche un tipo de música.

Investigador: Muy bien, ¿qué más?

Alumna: Porque también le puede gustar esa canción a una persona, pero a otra no. Y también tienen que escucharla los profesores para ver si es adecuada para el entorno.

Alumno: Vamos, para supervisarlos.

Investigador: Más cosas.

Alumna: Que hay veces que se ponen un poquito violentos.

Alumno: Es verdad.

Alumno: Hay veces que la letra es un poco ofensiva. Y que si todo el mundo quisiera escuchar su música seguro que alguien se colaría y discutiríamos.

Investigador: Y se pelean para ver cuál va primero y cuál después, ¿no?

Alumno: También porque, por ejemplo, si una canción la ponen todos los días y no ponen las de los otros, se puede generar un conflicto.

Investigador: Eso es. Algunos pensáis que no se puede hacer porque unos quieren una música, otros quieren otra y acabaréis peleados. Esto es una de las cosas que habéis dicho, ¿verdad? Pues esto sucede todos los días en la vida real.

Alumnos: Sí.

Investigador: Cada uno tiene unos intereses, unas creencias y unos deseos diferentes. ¿Sabéis cómo se soluciona esto?

Alumno: Votando.

Investigador: ¿Sabéis lo que es la democracia?

Alumnos: Sí.

Investigador: ¿Quién sabe lo que es?

Alumna: Es cuando hay varias opciones de presidente o de políticos. Y tienes derecho a votar al tuyo.

Investigador: Eso es, y dentro de poco tenemos elecciones, ¿verdad?

Alumnos: Se trata que tú dices una idea y luego la gente tiene que decir si le gusta la idea, si no le gusta. Y luego ya lo dices y la gente te tiene que apoyar o no.

Investigador: La gente opina, la gente debate, y eso es muy importante, los debates sobre las ideas en democracia.

Alumno: Por ejemplo, aquí en España eres libre de votar o de no votar. Y entonces aquí todo el mundo es libre de votar la canción que quiera.

Investigador: Perfecto, una última idea.

Alumna: En resumen, que es cuando una persona dice lo que quiere y luego otras personas pueden votar.

Investigador: En efecto. Pues eso es lo que vamos a hacer aquí. Para que no haya conflictos, lo que hicisteis con el cuestionario es votar la música que más os gusta. Entonces, los resultados que salgan hoy tenéis que entender que representan a la mayoría de la clase, y por tanto no va a haber un conflicto, porque en un momento trabajaremos la música que les gusta a unos y en otro momento la que les gusta a otros, y así estaremos todos representados. Y da igual cuál vaya antes y cuál vaya después porque al final del curso veremos las tres o cuatro canciones que más votos han tenido. ¿Os parece bien?, ¿os parece justo?

Alumnos: Sí.

4.2.6. G2.2. SESIÓN 3. REFLEXIÓN SOBRE LA MUERTE

Alumna: Es que da mucha pena cuando se muere el perro. ¿Por qué tiene que morir siempre alguien en las películas o en las canciones?

Maestra: Pues las películas y las canciones cuentan esas cosas porque también ocurren en la vida real. En la vida real todos los seres vivos nacemos y al final morimos. Pero también se abre la puerta a la esperanza de que cuando unos se van otros llegan. En la vida es así. En todas las familias tenemos las personas que ya se están yendo. Pues los abuelitos mueren, las abuelitas se van también. Pero llega un momento en que nace un bebé. Pues así es la vida, un círculo. Es como una rueda. Yo hace nada estaba en el cole y mírame ahora.

Alumnos: [Risas]. Mayor.

Maestra: Pues sí, mayor, pasan los años. Por eso hay que estar siempre muy alerta y disfrutar de lo que uno tiene.

Alumna: La hija a la que se le murió el perro, ¿también le va a pasar eso?

Alumno: Pues claro.

Alumno: ¡Y así siempre!

Varios alumnos: [Muchos alumnos comentando la pregunta y dando varias respuestas].

Maestra: Los perros generalmente no viven más de 16-17 años. Es un poco el límite de los perros. La vida de los perros es más corta que la de los seres humanos, si no ocurre ningún accidente. Entonces, cuando tú tienes una mascota, sea perro o gato, lo más normal es que llegue un momento en el que tengas que despedirte de ella. Porque la vida de esos animales es más corta que la de los seres humanos. Pero, por el otro lado, tenemos los árboles, que son capaces de vivir cientos de años. Es decir, cada uno de los tipos de seres vivos tienen también su proceso vital.

Alumna: ¿Y los gatos?

Maestra: Los gatos también parecido: 12, 13, 14 como mucho.

Andrés: Es literalmente un ciclo sin fin.

Maestra: Pues sí, justo, tal y como tú lo has dicho está muy bien expresado. Es el ciclo de la vida. Ahora, el que sea sin fin es lo que todos queremos pensar. Si el planeta sigue como vamos hasta ahora que nos estamos cargando el planeta Tierra, va a llegar un momento que sí que va a llegar el fin. Y por eso ahora se intenta reflexionar sobre eso.

4.2.7. G2.2. SESIÓN 9. EXPOSICIÓN DE MARSHMELLO

Maestra: Vale, Clara se ha esforzado mogollón y aquí tiene su trabajo. ¿Yo te lo sujeto y tú lo vas explicando todo?

Anastasia: Vale, Marshmello nació el 19 de mayo de 1992, de hecho, tiene 26 años. El origen es de Filadelfia, Pensilvania, en Estados Unidos. Su nacionalidad es chilena. Su ocupación es DJ y productor musical. También he puesto los géneros que hace.

Maestra: Muy bien. Cuando hablamos de género, ¿de qué hablamos?

Anastasia: Del estilo de la música.

Maestra: Exacto

Anastasia: El género de su música...

Varios alumnos: ¿Qué?, ¿es una chica?

Maestra: Está hablando del género, cuando hablamos del género no es masculino o femenino. En música la palabra género se refiere al estilo de música. Cuando decimos ¿de qué género es Marshmello? Pues estaríamos hablando del estilo de música de Marshmello. Venga, explícalo.

Anastasia: Tiene varios. El *dance*, el *future bass* y el *house*. En 2016 sacó su disco *Joytime I* y en 2018 el *Joytime II*. Su identidad es desconocida.

Varios alumnos: [Comentarios sobre la identidad de Marshmello].

Xiang: Una vez hizo una foto y había un espejo ahí atrás. Había hecho la foto, pero no se le veía su cara.

Ivonne: En un *show* dijeron que era Shawn Mendes, en otro que era otro...

Varios alumnos: [Comentarios sobre la identidad de Marshmello]

Anastasia: Marshmello lleva una máscara [inaudible]. Su identidad es desconocida. Si bien frecuentemente...aquí no sé lo que he puesto...con que podría ser el DJ estadounidense Chris Comstock, cuyo estilo es similar al de Marshmello, a lo que hay que sumar varias coincidencias, como que tienen el mismo agente, o sea...

Maestra: Exacto, la persona que les lleva la carrera, que les ayuda con su carrera, ¿no?

Anastasia: Sí, y que supuestamente comparten los mismos tatuajes y la fecha de nacimiento. Y también he puesto algunos datos sobre la canción de *Happier*.

Varios alumnos: [se quejan porque la exposición debía realizarse sobre *Alone* en lugar de sobre *Happier*].

Maestra: Dijimos que una propuesta de trabajo podría ser trabajar la canción *Alone*, pero ella se ha centrado en *Happier* que es precisamente la que hemos tocado. No pasa nada. Venga, sigue.

Anastasia: la composición de la canción de *Happier* fue el 27 de agosto de 2018. El género es *pop* y dura tres minutos y medio.

Maestra: ¿Nosotros qué hemos hecho con *Happier*? Hemos hecho nuestra propia...

Varios alumnos: Versión.

Maestra: Versión. ¿En inglés qué se dice? *Cover*.

Varios alumnos: *Cover*.

Maestra: Sí, es una versión que tú haces a tu gusto de un tema.

Anastasia: Y los autores, además de Marshmello son Christopher Comstock, que es el que había dicho antes, Bastille y Steve Mac.

Maestra: ¿Qué es lo que suelen hacer ellos? Componen la canción, pero después invitan a una persona para que la cante. Pero la persona que está cantando la canción no es Marshmello. Siempre ponen *featuring*, que es como *presentando*... esa persona en concreto va a cantar esa canción, va a poner su voz, pero detrás está este personaje que es Marshmello que es quien compone, que es un personaje misterioso como dice Anastasia. No se sabe muy bien si son varios que están detrás...

Nahla: ¿Si pones imágenes de Marshmello te sale?

Varios alumnos: [contestan que no].

Moisés: Yo en 2018 vi un canal y pues es donde cantan, donde se presentan y vino uno vestido de Marshmello y se sacó la máscara.

Anastasia: Es que Marshmello es como un malvavisco, es la nubecita esa...

Varios alumnos: [comentarios sobre Marshmello y el malvavisco].

Maestra: Estas nubes las pinchan en un palito de madera y las acercan al fuego. Está muy bien, Anastasia. ¿Le damos un aplauso a la compañera?

4.2.8. G2.2. SESIÓN 10. EXPOSICIÓN DE MARSHMELLO Y REFLEXIÓN SOBRE EL BULLYING

Ivonne: Este DJ tiene 26 años. Nació el 29 de mayo de 1992 en Filadelfia, Estados Unidos, Pensilvania. Comenzó su carrera en 2015 con otros cantantes como Selena Gómez y muchos más.

Noah: Marshmello ha sacado tres álbumes y sus estilos son *techno, hip hop, trap, funk, transfer*.

Maestra: ¿Te acuerdas de una palabra que servía para definir estilo musical, que hay una palabra en concreto que dijimos que era polisémica?

Varios alumnos: Género.

Maestra: Muy bien, la palabra género se utiliza también para decir estilo, y es lo mismo.

Ivonne: La canción *Alone* se llama así porque la historia trata de que él se siente solo, quiere volver a casa con ella... bueno, en la canción dice con ella, no dice con quién especialmente. Entonces se siente mal en la escuela porque le están haciendo una especie de *bullying*.

Karim: [inaudible].

Varios alumnos: [comentarios diversos sobre el póster utilizado para la presentación].

Maestra: Y acerca del contenido de *Alone* y *Happier*, ¿algo más que queráis decir?, ¿cuál es el significado de la palabra *bullying*?

Varios alumnos: Acoso.

Andrew: [inaudible].

Noah: Yo creo que la canción *Alone* demuestra que es una persona que ha venido. Por ejemplo, Li, vamos a decir, es nueva, y como que no sabía el idioma y casi nadie quería estar con ella. Pero ella estaba cómoda en su país con sus cosas, sus costumbres. Y luego otras personas que aquí la ven que está triste, pues quieren apoyarla y estar con ella.

Anastasia: En el videoclip de *Alone* sale que se meten con él para seguir con su música y va una chica y lo graba. Y después se hace famoso.

Varios alumnos: [Comentarios de varios compañeros sobre la influencia del anonimato en su fama].

Maestra: Entonces, lo que acaba de decir Anastasia, de que cuando él se siente muy mal en el entorno del instituto, que se siente mal, se siente rechazado, por lo que decía también Noah de que está recién llegado y no tiene gente con la que estar. En ese momento la música le ayuda a sentirse mejor y a través de su música encuentra algo de salvación. ¿Qué experiencias, ella ha puesto el ejemplo de Li, qué experiencias, dentro del cole, nos hemos enfrentado a veces, os haya pasado a vosotros personalmente o a otras personas?, ¿habéis sentido aquí en el cole esa presencia del *bullying*?, ¿creéis que aquí ha ocurrido a vosotros o a otras personas?

Marco: Yo tuve *bullying* en tercero, con Ángel y Manfred. No me dejaban jugar con ellos, hacían que querían jugar, pero luego me dejaban solo. Me decían bastantes palabras que no debían, todo eso.

Ángel: Pero ahora somos amigos.

Marco: Sí.

Maestra: Bueno, es un ejemplo de que tú te sentiste mal y sin embargo ahora lo habéis podido resolver. ¿Y cómo resolvisteis esas diferencias?

Marco: Hablando.

Ángel: Y con el paso de los años, que ya es hora de hacerse maduro.

Maestra: Marco, me estás dejando de piedra, pero qué maravilla. Yo lo he notado en ti. Tengo que decir que, aparte de lo que dice Marco, yo sí que he sentido que tú pasaste una época en segundo-tercero que estabas siempre muy nervioso, con los demás te desahogabas negativamente y ahora te veo más tranquilo, más calmado, más reflexivo...me encanta.

Moisés: Que cuando llegué [a España] estuve tres meses intentando entrar al Engeba o aquí, y cuando entré al Engeba y como era nuevo siempre como que pasaban de mí y me dejaban solito.

Maestra: No te sentiste integrado.

Moisés: No me dejaban jugar al fútbol. Por ejemplo, yo les decía: “¿puedo jugar?”. Y ellos me decían: “no, eres nuevo, así que vete”.

Marco: Pero Moisés, no pasa nada, aquí tienes un mogollón de amigos.

Maestra: Mira Moisés, te tengo que decir una cosa, has llegado al mejor grupo que podías llegar, porque este grupo, os lo digo de verdad, porque lo he hablado muchas veces no solo con Paula [tutora] sino con otras maestras. Vosotros habéis dado una lección de cómo se puede recibir a gente de fuera. Ha llegado Andrés, ha llegado Luis, has llegado tú, [todos diciendo quiénes son los que se han incorporado al grupo]. Yo os doy clase desde que eráis muy pequeños, os he visto crecer y me ha sorprendido mucho cómo este grupo acoge, cómo habéis aprendido a recibir con cariño a la gente que viene de fuera, y eso no todo el mundo está capacitado para hacerlo. Habéis dado una lección de compañerismo y sobre todo de convivencia.

Andrew: Antes de que viniera aquí yo lo conocí en un cumple con la camiseta de Cuba.

Varios alumnos: [Comentarios sobre el origen de Moisés].

Andrew: Yo cuando repetí aquí, me sentó bastante mal porque me sentí solo, pero cuando apareció ella, ella, ella [señala con un dedo a Valentina], me ayudó.

Maestra: ¡Muy bien, Andrew! Valentina, te está reconociendo la ayuda que tú le diste.

Anastasia: Porque cuando llegó Valentina llegó llorando, pobrecita.

Maestra: Vosotros tenéis un excelente en valores. Un excelente en convivencia, no se puede tener mejor nota. Pero todavía nos falta aprender a tener un debate organizado.

Noah: Ya no me pasa desde hace dos meses, pero siempre, como mi nombre es como una enfermedad [nombre real], pues se reían de mí y me sentía mal de pequeña, pero ahora ya no me pasa.

Maestra: Tu nombre es precioso. Las personas que se aprovechan del nombre de una persona para hacerla sufrir, realmente solo están demostrando un problema personal. A mí me decían “macarrona” en el cole.

Karim: Me acuerdo en infantil, que yo era como un bichito raro. Pues Marco en un momento me ayudó.

Zaira: Hace tiempo [inaudible] y Ivonne, Noah y Valentina siempre me estaban apoyando.

Daniel: Yo antes estaba en otro grupo en el que me sentía mal y, entonces cuando llegué [a este grupo], Juan y Luci, me acogieron [Daniel rompe a llorar y toda la clase se levanta para darle un abrazo conjunto]. Antes, con Ángel, con Manfred, con Silvina [dice más nombres ininteligibles], no me paraban de molestar, me espiaban y a mí me molestaba mucho, y cuando quería jugar con ellos no me dejaban. Y ahora...

Varios compañeros: ¡Ahora estamos todos contigo!

Maestra: Lo que dice Daniel es muy importante, y también lo que ha dicho Moisés, es muy difícil encontrar buenos amigos. También tenemos que entender que vivimos en un mundo en el que hay millones de personas. Simplemente en el barrio ya hay miles. Entonces, como que es muy complicado encontrar personas que sean amigas tuyas de corazón con las que te sientas como en familia, pero eso no es excusa para hacerle daño a alguien. Habrá personas con las que estés mejor. Pero entiendo yo que todo el mundo con el paso del tiempo, desde segundo, tercero, ahora que estáis a punto de terminar quinto, todos percibimos lo que dice David. Ha habido personas con las que me he sentido mejor primero y luego me he sentido mejor con otros. Pero, aunque tú tengas un grupo con el que estás más cómodo, eso no significa que tengas el derecho, ni tú ni nadie, de hacer sufrir a los demás. Y por eso esa reflexión que ha hecho antes Ángel me parece tan, tan importante: en un momento tú te puedes encontrar mal, te sientes triste o infeliz, no te sientes bien, y lo pagas con otras personas, buscas debilidad y con esa persona te desahogas, y eso es una cosa que la única, la única solución es la reflexión y el cambio. Entonces, una persona que es muy importante para ti ahora, a lo mejor dentro de unos años ya no lo es, pero eso forma parte de la condición humana y no es malo. Un amigo del alma se puede ir a otro país, o a otro colegio, y tenemos que demostrar que estamos a la altura. Y vosotros sois un ejemplo de eso. Ahora bien, el hecho de que una persona no sea tu amiga, porque sea diferente a ti, no debería ser una oportunidad para hacerle daño. Y esa es, de las que habéis hecho, la reflexión más importante. Porque amigos vais a encontrar, pero enemigos también, y ahí es donde hay que tomar aire, relajarse e intentar solucionar los conflictos hablando, madurando y pensando.

Unai: Cuando Andrés llegó jugaba solo y un día estaba sentado en el escalón y yo me senté con él, y le dije que por qué no estaba con los demás, y me dijo que porque nadie jugaba con él, y yo me senté con él con unos juguetes de no sé qué, y me puse a jugar con él.

Ivonne: ¡Pero si yo jugué contigo!

Noah: Dos cosas. Yo cuando vi a Andrés pensaba que era malote por la cara que ponía, pero luego cogí valor. Y la segunda es que tengo una prima que no sabes las cosas que ha hecho.

Varios alumnos: [comentarios sobre la prima de Noah].

Maestra: A ver, esto no es Telecinco, *Sálvame Deluxe*. Se acabó. Xiang.

Xiang: Yo me pasé la mayoría de tercero sola.

Luis: Cuando llegué al cole, Marcos no quería jugar nunca conmigo.

David: Un día en tercero, Luis estaba solo sentado en el escalón y Ángel, Manfred y yo estábamos jugando al fútbol. Entonces fui hacia Luis y le dije: "¿quieres jugar con nosotros al fútbol"? Y nos dijo que vale y le pregunté: "¿a ti te gusta el fútbol?" Y me dijo que sí.

Maestra: Muy bueno. No nos damos cuenta, a lo mejor tú en ese momento no te das cuen-

ta de lo importante que está siendo eso que estás haciendo porque a lo mejor tú lo haces de una forma natural, pero le estás abriendo a él una puerta para que se meta dentro del grupo, y eso es muy importante para él.

Nahla: En las vacaciones siempre me voy a mi país con primo. Hay un chico ahí que es muy bajito que va a tercero. Pues todos se metían con él, pues nadie quiere jugar con él y él se quedaba ahí siempre solo. Pues como a mi primo le gusta jugar con los más pequeños, pues jugaba con él.

Maestra: Ya sabemos que a veces los seres humanos podemos ser muy crueles aprovechando, por ejemplo, las características físicas de alguien. Si una persona es muy pequeñita o es demasiado alta...el otro día salió un jugador de básquet que después se hizo profesional y jugó en la selección española. Ese jugador, cuando estaba en el colegio, le ocurría justo lo contrario: que era tan alto que los niños se reían de él porque parecía un gigante. Sufrió, estaba muy triste y a veces pensó que su vida no merecía la pena. Y era absurdo ver cómo las personas podemos ser malas contra uno por ser pequeño y también contra otro por ser muy grande. Ahí es donde hay que hacer la reflexión: tú te encuentras mal y quieres ir contra alguien para desahogarte. Vosotros sois el futuro, cuando yo sea una yaya vosotros seréis hombres y mujeres, y tenéis que demostrar que estáis por encima de eso. Anastasia, la última y terminamos.

Anastasia: En el cole, creo que el año pasado, vino un niño de Brasil y nadie estaba con él porque nadie le entendía y le llamaban tonto y mi hermano se puso a hablar con él.

4.2.9. G2.2. SESIÓN 12. EXPOSICIÓN DE MICHAEL JACKSON Y REFLEXIÓN SOBRE EL RACISMO

Andrew: Michael Jackson es un cantante muy famoso y también a la vez un bailarín.

Maestra: Y, además de bailarín, coreógrafo. El bailarín es el que baila y el coreógrafo es el que se inventa unos movimientos. Entonces él tenía todas esas cosas: cantante, también era compositor, bailarín y coreógrafo. A ver, cuatro palabras...

Alumnos: Cantante, compositor, bailarín y coreógrafo.

Maestra: ¿Se puede ser compositor sin ser cantante?

Alumnos: Sí.

Maestra: ¿Se puede ser cantante sin ser compositor?

Alumnos: Sí. Claro.

Maestra: ¿Se puede ser bailarín sin ser coreógrafo?

Alumnos: Sí.

Maestra: ¿Y se puede ser coreógrafo sin ser bailarín?

Alumnos: Sí.

Maestra: Lo que tenía este hombre de particular es que tenía estas cuatro cualidades. Él componía la música, la cantaba, se inventaba los bailes y también bailaba. ¿Qué más?

Andrew: La información que yo he buscado, me han dicho que a él le gustaban tanto los niños que en la puerta de su casa aparecían dos niños besándose. Y cuando entrabas a su casa, había un niño que era famoso... ¿habéis visto la peli de *Un niño rico*?

Varios alumnos: [Comentarios sobre *Solo en Casa* y Macaulay Culkin].

Andrew: A él le gustaban mucho los niños. También en la casa, era muy raro que en su casa había figuras de un personaje que tenía la cara haciendo así [muecas] o unas cosas que se hacía en el rostro. Y que él no vivía en una cama normal. Cuando él se puso [inaudible] para ponerse blanquito...

Maestra: Vale, ¿tú crees que él quería ser blanco? Es que yo he leído que él tenía una enfermedad en la piel...

Andrew: Sí, que tenía muchísimas manchas blancas y entonces se tuvo que hacer todo blanco.

Varios alumnos: [Comentarios sobre otras posibles causas como un cáncer de piel o la imposibilidad de saber la realidad].

Maestra: Hay una cosa que es no ponerse crema solar, pero no estamos hablando de eso. Hay una enfermedad en la piel que se llama vitíligo. Esta enfermedad la puede padecer cualquier persona de cualquier raza. La puedes tener tú, siendo de raza blanca, de raza negra, de raza asiática... todo el mundo puede padecer vitíligo. Es un problema en la acumulación de melanina en la piel. Entonces te salen manchas blanquecinas por todo el cuerpo. ¿Qué pasa? Que si tú tienes la piel clara no se nota tanto como si tienes la piel oscura. Si tienes la piel oscura y de repente sale una mancha blanca, se nota mogollón. Yo creo, por lo que dicen, que

él tenía esa enfermedad y entonces se empezó a blanquear la piel. ¿Qué más cosas, Andrew?

Andrew: Que él no vivía en una cama normal y corriente, vivía como en una orla con un espejo transparente.

Maestra: De todas formas, vamos a basarnos en él como personaje musical y tampoco la cama es muy importante.

David: Michael Jackson murió en 2009.

Noah: Y tiene una hermana que no me acuerdo cómo se llama y también antes tenía un grupo con sus hermanos...

Maestra: Jackson Five.

David: Cuando murió Michael Jackson en 2009 fue cuando subieron algunos de los vídeos a YouTube, como el de *Thriller*.

Manfred: Michael Jackson quiso ser actor de superhéroes. Quiso comprar la empresa Marvel y él hacer de Spiderman en una película. Y en su casa siempre tenía un póster gigante de Spiderman y de Peter Pan.

Maestra: Vale, ¿Qué tipo de música hacía este señor?

Varios alumnos: *Pop*.

Andrew: Le llamaban el rey del *pop*.

Maestra: ¿Algo más?

Andrew: Sus famosos bailes fueron...el que decían que tenía unos zapatos que un día en un escenario estaba haciendo así [se inclina hacia delante].

Varios alumnos: Es mentira.

David: Es mentira, se pone unos clavos y luego hace esto [se inclina hacia delante].

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Andrew: Les llamada los zapatos antigraedad, pero es mentira.

Noah: Es que no me queda claro. Primero dicen que es mentira y ahora que es verdad.

Andrew: Los zapatos antigraedad es mentira, pero el baile sí que es de verdad.

Maestra: A ver, cuando habléis también podéis reflexionar un poquito acerca de qué significa antigraedad. Antigraedad es cuando algo flota, y ese paso lo hemos visto todos y están los pies pegados al suelo. Lo que es es una supergravedad, no antigraedad. Respecto a lo del baile, cuando hemos dicho que él era un gran bailarín, supuso una revolución en el mundo del *pop* y también en el mundo del baile moderno porque él inventó muchísimos pasos que nadie los había creado ni ejecutado antes. Y todos esos pasos, a partir de entonces ya se han convertido en famosos y muy familiares para todos. Ese paso que comenta él, el de la inclinación, y también el *moonwalking*, que va hacia atrás. ¿Sabéis qué pasó cuando Michael Jackson comenzó a blanquearse la piel? La gente de muchísimos países comenzó a decir que ya no quería seguir su música porque él era racista. Cuando él empezó a cantar en el grupo con su familia, él era de piel muy oscura, así es como él nació. Todos sus hermanos y él son de raza negra y de piel muy oscura. Cuando va pasando el tiempo, si empezáis a

investigar sus vídeos y sus canciones, cuando ya tenía 30, 35, 40 años, te das cuenta de que su piel es cada vez más blanca, hasta el punto de que cuando ya tenía más de 40 años no podías pensar que esa persona fuera de raza negra. Al principio, mucha gente creyó que él era racista y que rechazaba a la gente de su raza porque él quería ser blanco. Y después, fue cuando se habló de su enfermedad en la piel y él lo que quería era eliminar las manchas. ¿Podéis reflexionar sobre el racismo?, ¿qué es el racismo y por qué la gente en aquél momento se impactó tanto cuando él se blanqueó la piel?

Moisés: El racismo es cuando una persona, como Donald Trump, que no le gusta la raza de esa...por ejemplo, yo tengo a Andrew y no me gusta su raza porque es negro.

Maestra: Lo estás diciendo bien, lo que pasa es que vamos a hacer una puntualización. Donald Trump es el presidente de Estados Unidos y su política, la política que él hace, se considera racista porque no deja entrar a personas de otros países. Él dice que no es racista, él dice que lo que hace es proteger a los americanos, pero favorece a unos sobre otros.

Nahla: Ser racista es no...a ver como...tú eres blanco y como que dices “menos mal que yo no soy negro” y opinas mal sobre los otros...sobre los africanos.

Maestra: Rechazar a otras personas porque tienen la piel más oscura que tú.

Nahla: O por llevar el velo. Porque mi hermana va a primero y segundo de la ESO. Un racista de su clase se burlaba de todos los que tenían velo en el instituto. Porque una amiga dijo que tenía dos habitaciones en su casa, mi hermana dijo que tres y ese dijo: “¿vosotros vivís bajo de techo?”

Maestra: Un poco despreciando porque pensaba que vivíais en la calle, ya te entiendo. Lo que dice Nahla es que además del tono de piel, también hay gente que rechaza...cuando hablamos de racismo, ella está hablando un poco del rechazo a otras religiones, a otras creencias, a otras costumbres. ¿Qué más, Xiang?

Xiang: Pues racista también significa, por ejemplo, viene una chica de Asia y a ese español no le gustan nada las chicas de Asia.

Maestra: Muy bien, en tu caso, por ejemplo, que cuando te miran el brazo no hay ninguna diferencia entre tu brazo y el mío, porque tenemos el mismo color de piel, pero tú a lo mejor has podido experimentar que te digan que no eres española, por ejemplo, y que la gente te rechace simplemente porque has venido de un país asiático. Entonces ahí es lo que dice Nahla, no solamente es el color de piel, sino también la procedencia, de dónde vienes tú. Y la gente te rechaza porque piensa que eres... ¿pensamos que en ese momento están rechazando a una persona por ser diferente o porque creen que es inferior?

Varios alumnos: Inferior.

Maestra: Y nosotros, en esta clase, por ejemplo, ¿qué podemos decir de ese tipo de actitudes?

Noah: Que no hay que permitirlo.

Maestra: ¿Qué más, Noah? Nosotros, por ejemplo, que tenemos un grupo tan variado, que cada uno viene de un lugar.

Varios alumnos: Hay de Rumanía, de Argelia, de Colombia, de Brasil, de China, de Filipinas, de Rumanía...

Maestra: Estamos de acuerdo en que tenemos casi más de 15 nacionalidades... proceden-

cias, aunque ahora somos todos valencianos, pero ni yo soy valenciana. Pero, os pregunto: ¿habéis sentido esto que Nahla, Andrew, Moisés, Xiang... habéis experimentado vosotros este rechazo? No hablo ya solamente del colegio, sino en vuestra vida.

Varios alumnos: Sí.

Anastasia: Yo quería decir que también es racista cuando, por ejemplo, vienes de China y en lugar de llamarte por tu nombre te dicen “china, ven aquí”. Cuando te llaman china, en vez de por tu nombre.

Maestra: Depende de con qué intención lo hagas, porque si a mí me dicen “eh malagueña, ven aquí”, yo no me siento mal. Pero puede haber un uso de eso de manera despreciativa, depende de cómo tú lo utilices.

Ivonne: Es que ahora están haciendo muchas veces de llamarle a Dylan *chino*.

Maestra: ¿Tú eres chino, Dylan?

Varios alumnos: ¡Es boliviano!

Maestra: Es verdad que mucha gente lo confunde y piensa que es chino, pero él siempre lo explica.

Varios alumnos: Pero muchos lo hacen y se meten con él.

David: Pues vosotros les amenazáis diciéndole, por ejemplo, se lo digo a Miguel: ¿a ti te gustaría que te llamásemos *Miguel el tonto*?

Xiang: Yo, cuando iba a primero, pues había como tres chicos de tercero que yo estaba ahí paseando en el patio, y luego vienen y me dicen: “chino capuchino, chino capuchino”

Noah: Cuando fui el año pasado a Argelia, pues me fui a casa de mi padre y cuando fui y bajé, había un parque grande y había varios niños sentados en un banco. Uno se marchó y yo me senté. Y me dijeron que me fuese de allí y mi tío me habló en español y me empezaron a decir “fuera los españoles” y que los españoles eran unos burros.

Maestra: Claro, y lo que tú me estás contando me resulta bastante curioso porque después, es bastante probable que una niña de Argelia llegue a España y se sienta rechazada y se sienta mal, sobre todo al principio cuando no conoce el idioma. Fijaos cómo pueden cambiar las cosas dependiendo si es en un país o en el otro con los mismos protagonistas. Una española va a Argelia y se siente rechazada y una niña argelina viene a España y también se siente rechazada. Nahla, que habla los dos idiomas, tienes algo muy a tu favor: la capacidad de adaptarte.

Nahla: Sí, pero es que, a ver. La mitad de las palabras de cuando hablo en árabe están en francés.

Maestra: Pero porque tanto en Marruecos como en Argelia se habla mucho francés. Pero tú tienes la capacidad de viajar a estos países y relacionarte, y sin que te consideren una extraña, como le ha podido ocurrir a Noah. ¿Os dais cuenta de que el racismo es un sentimiento que no es racional? No está basado en algo objetivo. No está basado en una cosa razonable. No está basado en que “tú eres mejor y tú eres peor”. Son cosas que, dependiendo del lugar al que vayas, tendrás mayor o menor oportunidad. Siempre va a haber gente que te rechace. No es una cuestión tuya. A veces la gente piensa que el problema lo tienen ellos: “no soy suficientemente listo, no soy suficientemente bueno, no soy suficientemente inteligente...”. Y la cuestión es que no es eso. Hay personas que rechazan porque sí. ¿Y ahí

qué podemos hacer?, ¿qué podemos hacer nosotros para que cuando haya gente que nos rechace o que se meta con nosotros, podamos decir “estoy por encima de esto, esto no me tiene que afectar”?

Xiang: Esas personas no saben nada de ti. Se meten contigo, pero no saben nada de ti.

Luis: ¿Puedo decir una cosa sobre Michael?

Maestra: Claro, por supuesto, ¿quieres salir ahí con Andrew?

Luis: Un día Michael Jackson, con el bebé que tenía, salió al balcón y desde ese día, algunas personas le llaman pedófilo.

Maestra: Es cierto lo que tú estás comentando de que él tuvo un bebé. Él ha tenido varios hijos y cuando uno de ellos era un bebé, es verdad que lo asomó a un balcón y todo el mundo se quedó espantado porque sacó al bebé y lo dejó colgado para que lo grabaran y para que le hicieran fotos. A partir de ahí, empezaron a decir que estaba un poco desequilibrado y que la fama y las drogas lo habían vuelto un poco *tururú*. Pero, eso no tiene nada que ver con lo otro. ¿Qué es la pedofilia?

Andrés: Que a un mayor de edad le gusta un menor de edad, por ejemplo, de seis años.

Luis: Eso es un padrastro, ¿Cómo se dice?

Varios alumnos: ¡Pederasta! [comentarios sobre la confusión].

Maestra: Muy bien Andrés, es como tú lo has dicho. Una persona mayor, una persona adulta, en vez de tener relaciones amorosas o sexuales con alguien de su edad, pues su preferencia son niños o niñas. Eso está perseguido por la ley, y es verdad que a Michael Jackson le acompañó toda su vida esa idea.

Andrew: Pero eso era su vida privada.

Maestra: ¿Tú crees que por muy privada que sea tu vida tú tienes derecho a abusar de niños?

Andrew: No.

Andrés: ¿Pederasta es lo mismo que pedófilo?

Maestra: Creo que es igual.

Andrés: Si alguien de 18 años está con alguien de 17, ¿se considera pedofilia?

Maestra: De cara a la ley, esa persona puede ser condenada. Pero claro, ahí estamos hablando de una frontera de unos meses de diferencia. Cuando se habla de pederastia o de pedofilia estamos hablando de una diferencia mucho mayor. El año que viene en sexto, vendrá un poli a daros una charla acerca de lo que ocurre en internet cuando niños y niñas de vuestra edad...

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Maestra: Tú crees que estás entablando una conversación amistosa con alguien de tu edad, y esa persona lo único que quiere es utilizar tu imagen y abusar de ti, y a lo mejor esa persona tiene 40 o 50 años. A Michael Jackson, como ha comentado antes Luis, siempre le persiguió esta idea e incluso lo acusaron, lo juzgaron por haber abusado de menores

4.2.10. G2.2. SESIÓN 14. REFLEXIÓN SOBRE AMORFODA Y VELASKE, YO SOI GUAPA?

Maestra: La idea hoy es, antes de trabajar la partitura de *Amorfoda*, antes de ponernos a tocar, ver el vídeo. Os queríamos pedir, en el vídeo de Bad Bunny...el cantante es el protagonista, digamos que utiliza unos recursos...utiliza dos coches, que los vais a ver ahora. Él está en un coche, parece ser que con una relación amorosa y afectiva, y él sale de ese coche y se va a otro. Quisiera que cuando la viéramos no la viéramos desde el punto de vista de “me voy a tragar todo lo que están echando como si esto fuera lo más normal del mundo”. A ver si somos capaces todos de ponernos el traje de observadores reflexivos, vamos a imaginar ahora que tenemos que criticar este vídeo, ¿qué podemos decir de ese vídeo desde el punto de vista de la mujer, o de una niña o de una chica?, ¿cuál es la figura de la mujer, no solamente en el mundo de la música, sino también cuál es la figura de la mujer en el mundo de la publicidad, en el mundo de los vídeos, en el mundo de las películas que vemos en el cine? Quizás ahora empiecen a cambiar las cosas, pero durante mucho tiempo la mujer ha tenido un papel como muy característico. Quiero que ahora os pongáis el traje no de un alumno de quinto, sino que a ver si me puedo disfrazar de un observador, de una persona que está reflexionando y que después va a hacer una crítica. Ahora después, cuando veamos el vídeo, ¿qué podéis decir de qué nos está presentando Bad Bunny?

Ivonne: ¿Y si tienes varias cosas para criticarlo lo puedes decir?

Maestra: Por supuesto, pero sobre todo vamos a tener en cuenta lo que ya hemos trabajado tantas veces: la importancia de respetar la opinión de los compañeros, de no hablar todos a la vez, para poder escucharnos, no cuchichear con el que tenemos al lado porque entonces vamos generando ruido y nos perdemos la oportunidad de estar todos en un debate y una reflexión. A mí me habéis demostrado muchas veces que lo sabéis hacer. Hoy antes de tocar vamos a pensar en esta idea. Los que sois chicos, ¿cómo se ve desde el punto de vista de un hombre?, ¿cómo se ve desde el punto de vista de un chico?, y las que sois chicas, ¿cómo lo veis desde vuestro punto de vista? Y también como personas, independientemente del género, como personas, ¿cómo podemos reflexionar sobre esto que estamos viendo ahí?

[Visualización del videoclip de *Amorfoda*]

Andrew: Que Bad Bunny está diciendo que ya no le gusta esa pareja, que sufría mucho con esa niña o mujer y se está arrepintiendo y diciendo que todo lo que él le daba a la chica, la chica lo despreciaba. Entonces para mí, la verdad es que él maltrata un poco a la mujer.

Maestra: La verdad es que los gestos que hace cuando sale del coche, ¿no? Empieza a sacarle el dedo, a empujarla...no parece la mejor manera de acabar con una relación, ¿no?

Andrew: Y el *trap*, he de reconocer que antes me gustaba, pero yo no veía los vídeos, y ahora me he dado cuenta de que no...

Maestra: Ahora vamos a ver un vídeo, porque el *trap* se ha puesto muy de moda, y el contenido del *trap* es un contenido bastante violento, muy sexualizado...

Andrew: Dicen cosas de sexo, de drogas...

Maestra: Exacto, pero hay otra manera de hacer *trap*. Afortunadamente hay artistas que están utilizando este estilo de música para hacer otro tipo de letras, para hacer letras con un contenido muy interesante y es un *trap* muy chulo que habla de otras cosas.

Anastasia: Que dice que no quiere tener más relaciones, pero luego, cuando se va al otro coche le da un beso a la chica.

Maestra: Muy bien. Y, además, ¿con cuántas chicas se va?

Varios alumnos: Con dos.

Maestra: Vale, vamos a empezar por ahí, muy bien, Anastasia, ya tenemos un punto para la reflexión inicial. ¿Qué ha pasado?, ¿se ha ido a otro coche? Y, sorprendentemente, él que quería estar solo, que no creía en el amor, se va con otras ahora. Vale, ¿cómo están esas dos chicas?

Ivonne: Es que en una parte del vídeo la chica se arrodilla y Bad Bunny le saca el dedo y no es justo que la deje para irse con otras. La deja en plan “vale, te dejo, pero tengo otras esperándome”.

Maestra: Es lo que estaba diciendo Andrew, tú puedes acabar una relación en la que has sufrido, pero nunca se puede despreciar a una persona que ha sido importante para ti en un momento dado, ¿no? Y ahora la estás tratando de ese modo tan horrible que se ve ahí, ella arrodillada y él empujándole y sacándole el dedo. ¿Qué más cosas?

Manfred: Yo creo que, en el vídeo, una cosa muy importante, es que yo creo que, a la chica, cuando empezó el vídeo [inaudible] entonces están defendiendo a la chica...pero, igual yo no tengo razón...

Maestra: No aquí no se trata de tener o no razón, yo creo que aquí todo el mundo tiene derecho a reflexionar a su manera...

Manfred: Y creo yo que, a ver, puede que sea muy malo Bad Bunny con la chica, pero yo creo que ahí quiere tener relaciones sexuales con las chicas y luego dejarlas tiradas.

Maestra: Vale, quieres decir tú que lo que él no quiere es sentir amor para no sufrir, pero a continuación se va con dos chicas para tener relaciones más superficiales, podríamos decir, ¿no?, ¿qué más?

Andrés: Él dice que ya sabe lo que va a pasar con las relaciones, que va a romper y es un proceso duro para él, pero se va con dos chicas diciendo que no le gusta el amor.

Maestra: Ahí podemos también enlazar con lo que dice Eidenberg, ¿no? Coge a dos chicas para tratarlas de una manera más superficial sin comprometer sus sentimientos. Ahora yo quería que pensarais cómo va él vestido, porque a mí esas cosas me sorprenden mucho, cómo sin darnos cuenta, estamos viendo vídeos, y vídeos, y vídeos, y vídeos en la tele, en internet, en YouTube de hombres que van vestidos cubiertos de arriba abajo y chicas que están, ¿cómo?

Ángel: Semidesnudas.

Maestra: Muy bien, Ángel, semidesnudas, no podías haber encontrado una palabra mejor. Chicas que están semidesnudas. Nos hemos acostumbrado tanto a ver eso que ya es normal, no nos llama la atención. ¿Por qué la mujer siempre tiene que enseñar su cuerpo para encontrar un trabajo y por qué los chicos pueden vestir como les dé la gana, que no hay ningún problema?, ¿las chicas cómo tienen que ser?, ¿cuál es el aspecto físico que tienen que lucir?, ¿ahí [en el videoclip] nos valdría una chica cualquiera?, ¿o son unas chicas muy determinadas? Les veis las caras, los cuerpos... ¿cómo son esas mujeres?

Nahla: Siempre maquilladas

Ivonne: Delgadas.

Andrew: Con un cuerpo estupendo.

Maestra: Muy bien, ¿qué diríais si esta chica levantara el brazo y tuviera la axila sin depilar?

Andrew: Pues hubieran cortado eso y lo habrían depilado.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Anastasia: No la habrían sacado en el vídeo.

Maestra: Muy bien, Anastasia, es que probablemente ni siquiera le habrían dado el papel en el vídeo y no habría podido cobrar porque ellas son modelos que están haciendo ese trabajo y después cobran.

Andrew: Una cosa importante, que siempre salen chicas guapas.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Daniel: Antes, no hace mucho tiempo, las chicas no podían llevar pantalones. Y antes era un poco ridículo para una mujer llevar pantalones y tenía que llevar falda.

Maestra: Sí, es verdad, e incluso en muchos colegios no dejaban que las chicas fueran con pantalones y tenían que ir con faldas.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Nahla: Que en un vídeo que hay de Blakcmagic, hay un [inaudible] donde salen chicas guapas y otro donde salen chicas feas.

Xiang: Es decir, las chicas son...primero tenían un amor y siempre querían estar con él, pero él decía que no tenía tiempo, pero en realidad iba con otra chica. Y en la biblioteca encuentran un libro de magia oscura para que se hagan más guapas y para salvar a otros chicos que tienen ese problema, que a nadie les gustan.

Maestra: A ver, está bien esa reflexión, sobre todo por el hecho de saber diferenciar, pero hay una cosa que yo me pregunto. A lo mejor en lugar de magia para ser más guapos lo que tendríamos que hacer es cambiar a la sociedad para que se pudiera apreciar a todo el mundo como es, sin necesidad de que a una persona se la vea fea o incapaz por el hecho de que no tiene un mejor cuerpo. Que todo el mundo tuviera acceso a la felicidad independientemente de cómo es su físico. Ahí está el verdadero problema, porque de esa manera estamos condenados a “¡jolín, ojalá tuviera yo magia para poder ser más alta, o menos gorda, o más guapa, o quiero que mi pelo sea así”. Nunca encontrarás satisfacción, ¿no?

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Ivonne: Y ahora existe el Photoshop, porque no pueden sacar a mujeres feas o algo así, ya que las pueden perfeccionar.

Maestra: Muy bien. Las modifican para parecer chicas perfectas.

Ángel: O también podrían hacer un vídeo como ese, pero en vez de chicas guapas, puedes hacer un vídeo con las chicas que son menos guapas.

Maestra: O, por ejemplo, lo que está comentando Ángel. En el mismo vídeo de Bad Bunny, si fuera coherente con lo que dice. Si se ha acabado una relación, a lo mejor se podría haber ido con un grupo de amigos y amigas a dar un paseo. No meterse en un coche con chicas medio desnudas, que encima lo reciben como si fuera ahí el rey del mambo, “venga va, el

jefe entra en el coche y nosotras te llevamos de paseo”. Es un poco una figura de mujer, así como mujer objeto, ¿no?

Zaira: En todos los vídeos que he visto nunca he visto a una chica que vaya toda tapada. Es que en los vídeos solo hay chicas que son flacas, que son muy guapas...

Maestra: Mucho pecho, ¿verdad? Siempre van vestidas de manera muy sensual, muy provocativa. Lo que tú dices, es muy complicado encontrar chicas que vayan vestidas normales, cubiertas.

David: Yo he visto canciones en las que sí que van completamente tapadas.

Maestra: A lo mejor en otro tipo de música, ¿no?

David: En *pop*.

Maestra: Si nos fijamos en la música *pop*, generalmente no presenta a la mujer de esta forma tan superficial. Veréis que hay grupos en los que hay hombres y mujeres tocando juntos, hay mujeres y hombres que cantan en los grupos *pop*. Está bastante más extendida una figura de la mujer en igualdad de condiciones que el hombre. La mujer compone, la mujer canta y la mujer toca. Vais a encontraros ahí, generalmente, un tratamiento diferente de la figura femenina, ¿verdad, David?, ¿qué pasa con esta música que viene de Latinoamérica, la música *trap*, el reguetón? Que estáis diciendo todos lo que ocurre con este tipo de música. Sin embargo, sabéis que hay millones de seguidores. Millones. Estas personas son millonarias. El otro día encontré un artículo sobre Bad Bunny, sobre Maluma, Sobre Ozuna. Son millonarios y tienen millones de seguidores en todo el mundo, hombres y mujeres, y a mí me parece superguay que hagáis esta reflexión e, independientemente de la música que os guste, que cuando escuchéis música que veáis estas personas dónde están poniendo el acento, cuál es el mensaje que están transmitiendo.

David: A mí padre y a mí no nos gusta nada.

Varios alumnos: [A mí tampoco].

Manfred: Pero muchas mujeres critican también a los hombres. Por ejemplo, dicen “es que todos los hombres son iguales”, cuando eso no es así. Y luego, también, está diciendo Ivonne que por qué no metían a una chica gorda y la ponían en el Photoshop. Entonces, para qué la iban a sacar, no tendría mucha lógica. No saldría ella, no se parecería a cómo es ella y además se gastarían más dinero, entonces no les interesaría. Otra cosa es que fuese una chica gorda y saliese.

Maestra: Claro, lo que estamos comentado es que, si sacaran a mujeres de diferentes tipos, mujeres más normalizadas, como las que vemos por la calle, sería absurdo utilizar ese tipo de programas, el Photoshop y todo lo que cambia el cuerpo.

Moisés: También hay cantantes que utilizan la máquina que se llama Autotune, que eso es lo que te arregla la voz como ellos quieren y no es su voz.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Daniel: Y no tiene mérito.

Maestra: Exacto.

[Se muestra un vídeo con cantante utilizando Autotune y sin utilizarlo].

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Maestra: Lo que ha dicho Moisés. Esto nos puede servir para, muchas veces, personas que logran un gran éxito musical y ganan muchísimo dinero y, a lo mejor, lo que ha dicho él, todo lo que estamos escuchando son programas informáticos y programas de sonido, que modifican la voz, e incluso los instrumentos.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Moisés: Hay algunos cantantes que no tienen Autotune como, por ejemplo, Pablo López.

Investigador: En verdad el Autotune es como el Photoshop, pero para la voz. El Photoshop para el cuerpo y el Autotune para la voz.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Maestra: A ver, yo no voy a decir nada, vamos a poner el *trap*.

[Visualización del videoclip de la canción *Velaske, yo soi guapa?*]

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Maestra: Reflexión.

Varios alumnos: [Diversos comentarios].

Zaira: Cree que todo gira en torno a ella y le dicen que no todo gira en torno a ella. Porque ella todo el rato está preguntando “¿yo soy guapa?, ¿yo soy guapa?”.

Maestra: ¿Sabes qué cuadro es?

Varios alumnos: *Las Meninas*.

Maestra: Vale, es el cuadro de *Las Meninas* de Velázquez. Muy bien, Zaira, ella quiere ser el centro de atención. ¿Por qué creéis que pregunta todo el rato si es guapa?

Valeria: Porque la están pintando.

Daniel: Y porque no se ve.

Maestra: Ahora, podemos pensar, no solamente en Margarita de Borbón, no solamente en el cuadro. ¿Podemos pensar también en por qué las chicas, yo me atrevería a decir siglos y siglos y siglos y siglos, se preguntan a sí mismas si son guapas? No solo ella, yo creo que ella es algo simbólico.

Ivonne: Porque los hombres y las mujeres pueden decirle que no tienen buen cuerpo.

Maestra: ¿Hemos visto a hombres feos triunfar?

Varios alumnos: Sí.

Maestra: ¿Habéis visto a muchas mujeres feas triunfar?

Varios alumnos: Sí. No. Muy pocas veces. Algunas sí.

Maestra: Hay vídeos que pone *50 hombres más feos del mundo*, y por eso triunfan.

Andrés: Ellas se preguntan si son guapas porque ahora mismo, en los vídeos, antes no, pero ahora, en los vídeos siempre se muestran guapas, entonces ellas no quieren bajar ese nivel. Y

hace siglos no lo sé, no he vivido ahí, pero me imagino que los hombres eran más machistas y podían decir lo que quieran.

Maestra: El poder, cuando hablamos del poder, podemos pensar en el poder político, económico, religioso, siempre estaba en manos de los hombres. Estoy hablando de nuestra sociedad, española y europea. Hay otras religiones en el mundo. Pero las mujeres eran casi siempre acompañantes de los hombres, sin decisión, y eran mujeres que lucían guapas, elegantes, bellas, jóvenes. Era una cosa muy normal que la mujer, su valor, fuera casarse, tener hijos, y acompañar a su marido. En el momento en el que la mujer dejaba de ser guapa, porque se hacía más mayor, perdía su valor.

Ivonne: Es que los hombres siempre conseguían las cosas, aunque sean feos, y las mujeres no. Y no es justo porque, ¿qué tienen los hombres que no tengan las mujeres?

Maestra: Muy bien. ¿Qué nos impide conseguir las mismas cosas? Por ejemplo, aquí que están pronunciando siempre esa frase: “¿qué se le dice a una niña española de nuestro barrio, cuando va en el carrito con sus padres?”

Varios alumnos: Qué mona. Qué guapa.

Moisés: Hay gente que dice que los hombres son más que las mujeres porque dicen que son mejores que ellas en la fuerza y en todo.

Xiang: A mí me gustaría tocar la batería y mi padre dice que las chicas no tocan la batería, pero yo quiero.

Maestra: Te voy a poner un vídeo y te voy a apuntar el nombre de un grupo que la batería es una chica. Y se lo pones al papá.

Nahla: Que en el vídeo les pregunta todo el rato si ella es guapa y pregunta por qué sus padres siempre salen en los cuadros y ella no.

Maestra: Pero lo sorprendente, Nahla, es que ella quiere salir en un cuadro, y en el momento en el que consigue salir en el cuadro, en ese momento se queda tranquila porque es guapa. Ese es el simbolismo del que estamos hablando. Una mujer consigue salir en un cuadro, no porque sea inteligente, o porque sea una persona valiente, o porque sea una mujer amable, cariñosa y simpática, sino porque es guapa. Justamente ese es el símbolo que nos acompaña y nos paraliza a las mujeres de “solamente podrás conseguir cosas en la vida si eres guapa”. Y ahora, en esta sociedad que vivimos se está intentando cambiar eso, ¿no?

Varios alumnos: Sí.

Maestra: Vosotros lo habéis vivido cuando se ha celebrado el día de la mujer. Por eso, también es importante ver que a veces la música no colabora. Ciertas músicas no colaboran para que la mujer se desarrolle de una manera...

Ivonne: Pero algunos dicen que la mujer no puede trabajar en esto porque no tiene lo que tiene el hombre. Hay hombres que dicen que la mujer no puede trabajar de obrera, no puede trabajar de bombera, no puede hacer nada de eso.

Maestra: Yo conozco a una bombera. Una amiga mía de Málaga es bombera. Obreras no conozco a ninguna, pero sí conozco a mujeres que trabajan en la construcción de edificios, de casas. Creo que ya es la hora.

ANEXO 5. ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN

5.1. PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Investigador: Buenos días, como te he comentado, el objetivo de esta entrevista es que evaluemos el proceso que hemos terminado, que ha sido nuestro primer ciclo de investigación-acción y, a partir de esta evaluación, que intentemos de reprogramar o refinar aquellas cuestiones que creemos que se podrían mejorar o se podrían cambiar. Entonces, para empezar, me gustaría que hicieses una valoración general, de como tú lo viviste y que lo valorases a grandes rasgos y luego ya entraremos en cuestiones particulares.

Maestra: Yo para mí la valoración a grandes rasgos es muy positiva. Creo que los dos grupos casi desde el principio estuvieron bastante motivados con la propuesta. Conseguimos que participaran en general, yo diría casi que rondando el 100%. Los vi a todos muy motivados y desde el punto de vista de los objetivos musicales creo que trabajamos contenidos que a ellos les resultaban muy motivadores y nos ayudó a conseguir los objetivos de la asignatura. O sea, que creo que fue una experiencia muy buena y positiva.

Investigador: Y desde el punto de vista de la participación, dices que crees que participó todo el mundo, que fue positivo, ¿qué crees que sacaron o cómo crees que vivieron ellos el proceso participativo con el que intentamos que se engancharan?

Maestra: Yo creo que ahí habría como dos maneras de valorarlo. Por un lado, desde el punto de vista de la participación a nivel de coherencia social, a nivel de lo que sería puramente participar en un proceso de selección de temas o de dar opiniones, creo que casi todo el mundo se sintió a gusto para dar su opinión. Después, a nivel musical, no todo el mundo tiene las mismas destrezas y ahí quizá hubo personas que participaron más que otras. Pero a nivel de recogida de datos quizás algunos alumnos sí que aportaron poco, ¿no? No te sabría decir. Yo sí que lo vi bastante proporcionado, cuando hablaron de los grupos, cuando hablaron de la música. Las exposiciones igual no tanto, unas personas más motivadas que otras a la hora de exponer. Recuerdo que no todo el mundo hizo trabajos individuales que quisieran exponer. Ahí se nota mucho también la diferente estimulación que tienen en las casas. No todo el mundo tiene el mismo bagaje a nivel musical. No todo el mundo escucha música en casa. Pero cuando te digo que creo que todo el mundo participó es que creo que todo el mundo se sentó cómodo para decir lo que creía y lo que pensaba. Que creamos un buen clima de participación. Con mayor o menor contenido, pero sí que creo que ha habido un clima interesante.

Investigador: Yo sí que percibí que había como dos niveles. Unos alumnos que estaban como más maduros o más preadolescentes, que sí que tenían como más bagaje musical y tenían más ganas de entrar en nuestra propuesta y tenían más cosas que decir. Y luego, había algunos que estaban como perdidos y no sé tú eso cómo lo ves. Porque no sé si este tipo de propuestas, en comparación con otros enfoques que hayas utilizado tú más activos o más tradicionales, que no tienen en cuenta esta forma de trabajar más participativa a través de la música popular urbana, si el perfil de alumnado que entra es diferente. Es decir, si son complementarios.

Maestra: Te comprendo. Ahí tenemos que tener en cuenta distintas cosas. Por un lado, un grupo de los que mostraban esa sensación de estar perdidos, de estar ahí como cualquier cosa me viene bien. Ahí teníamos alumnos con necesidades educativas especiales bastante

fuertes en uno de los grupos y nosotros no hicimos ningún tipo de adaptación curricular. Nosotros nos pusimos a hacer que todos por igual participaran. Ahí yo creo que había un grupo bastante denso de alumnos que es que no podían hacerlo de otra manera, pero ni con esta metodología ni con ninguna otra. O sea, estos nenes y nenas están en otro ámbito de recepción de la información y en otro ámbito a la hora de intervenir. Ahí estaríamos hablando de otro mundo. Y claro, la participación no puede ser la misma que el otro grupo mucho más estimulado, académicamente en un nivel superior. Pero sí es verdad que igual no son todos los que estamos hablando. ¿Cómo podríamos a lo mejor enfocar eso y mejorarlo? Para que pudiéramos llegar a más gente o motivar a más gente. Lograr mayor participación.

Investigador: Ese grupo que has llamado como críos con necesidades educativas especiales...

Maestra: El año pasado teníamos tres adaptaciones curriculares individualizadas y significativas.

Investigador: Luego también había gente recién llegado de otras culturas que también había un choque importante con este enfoque.

Maestra: Teníamos dos personas recién llegadas de otros países que no entendían prácticamente nada de castellano ni de valenciano.

Investigador: Y que incluso recuerdo una chica que a nivel familiar tampoco había apoyo para hacer música en general. Que estaba como muy parada y cohibida. No sé si esto es también común a otras propuestas.

Maestra: Claro, culturalmente su familia concibe este tipo de música o este tipo de propuestas como algo no te voy a decir pecaminoso, pero como algo despreciable, algo que hay que rechazar. Entonces claro, esta familia en todo momento no va a facilitar o licitar que esa persona participe si lo que les está llegando a ellos es “en la clase de música estamos trabajando reguetón”, por ejemplo, porque ellos lo reducen a una frase simple. Ellos no saben todo el contenido que tú aquí quieres trabajar. Ellos lo reducen a “estamos trabajando Bad Bunny”. Pues ahí, con esas culturas, como pueden ser la india, la pakistani, ahí va a haber un rechazo a estos métodos.

Investigador: Que no sucedería con otras metodologías más neutras, más infantiles o más tradicionales.

Maestra: Más infantiles y más clásicas, que se considera una música quizás más neutra y que no son perniciosas. Yo creo que son culturas que están menos acostumbradas a desarrollar un espíritu crítico, entonces les cuesta asumir que esto puede ser una manera de aprender.

Investigador: Por otra parte, yo sí que recuerdo algún comentario tuyo, como que sí que había algunos críos que presentaban más problemas de conducta o eran más disruptivos y con este tipo de propuestas entraban más, se sentían de alguna manera llamados o identificados.

Maestra: Se produjeron varios casos. Tengo en mente dos, uno de cada grupo. Estas dos personas habían sido chavales que habían tenido siempre un bajo rendimiento académico y que siempre habían destacado por un mal comportamiento, con la autoestima bastante baja, porque se sentían como inválidos para hacer todo lo que en el colegio se trabaja y ellos encontraron que trabajando estas temáticas que para ellos son más motivadoras y tocando ciertos instrumentos que de repente vieron que podían dominar, y yo vi a lo largo de un mes cómo cambiaba su manera de relacionarse con los compañeros, cómo cambiaba su modo

de comunicarse conmigo. Como de repente querían hacer trabajos individuales y exponerlos, cosa que era algo como excepcional, y sí que vi que ahí había una buena herramienta de integración y de cambio.

Investigador: ¿Y has percibido que esos cambios hayan tenido continuidad en el curso siguiente?

Maestra: Sí, y precisamente estaba hablando antes de uno de ellos, y ha habido un alumno que en las clases de música ha dado un cambio espectacular.

Investigador: No sabemos si es por eso o no.

Maestra: Efectivamente, no sabemos, son muchos los factores que intervienen, a saber si desde el punto de vista familiar también tiene un mejor ambiente...son muchas las cosas. Pero concretamente ha coincidido que este chico ahora está genial. Conmigo y con las clase de música.

Investigador: Y luego desde el punto de vista, porque lo que hablamos inicialmente es, aparte de que participasen, que se sintiesen reconocidos por la escuela. ¿Tú crees que ese reconocimiento se produjo? Porque al final tuvimos que elegir tres temas que no estaban elegidos por todo el mundo, y cuando hablamos de diversidad, y máxime cuando hay gente que, igual son clichés nuestros, pero cuando vienen de otras culturas u otros países uno enseguida piensa en músicas del mundo y en diversidad, no piensa en música popular urbana, que puede ser también excluyente para gente que no la ha vivenciado, ¿tú cómo percibiste la sensación de reconocimiento por su parte?

Maestra: A ver, yo no tenía esa visión tan sesgada, pero porque yo en música sí que he trabajado con ellos, ha sido un contenido habitual, trabajar músicas de otros países, hemos hecho danzas de otros países, hemos trabajado mucho la interculturalidad, hemos hecho música tradicional de otros países. De repente, esta propuesta me parecía innovadora, por no haberse utilizado nunca. Quizá sí lo fue. Realmente los mecanismos que utilizamos fueron democráticos, parecían los temas más votados. También hay que tener en cuenta que aunque estos chiquillos vengan de otros países viven en una sociedad que es la que es, están en España. Entonces claro, por un lado estamos trabajando un contenido que no sé si tiene un gran reconocimiento. Sí recuerdo que en la escuela causó furor que fuéramos de repente a preparar esto para hacerlo delante de los compañeros porque no parecía un contenido muy académico. Recuerdo que incluso algunos compañeros míos me dijeron “pero esto qué es, cómo es que estáis trabajando esto”, porque no les parecía apropiado. Yo lo expliqué en el claustro para que lo entendieran y al final el tema que se hizo, que fue el de Camila Cabello, fue muy bien recogido por todo el mundo. Al revés, desde otros cursos se sintieron con envidia, porque les gustó mucho cómo lo hicieron. Les gustó lo que habíamos hecho con los dos cursos de quinto y, bueno, no me había fijado en ese aspecto que tú dices. Creo recordar que todo el mundo participó. No se quedó nadie fuera. Creo que el día que hicimos en el mes de junio la actuación delante de los demás compañeros, todo el mundo que vino al cole ese día participó en la actuación, con diferentes instrumentos y con la voz.

Investigador: Y tú crees que tienen el sentimiento más o menos explícito de “he elegido esto, yo he participado, lo hacemos porque yo he participado de un proceso que al final...”

Maestra: Quizá no a título individual, pero yo creo que por nuestra parte les dimos a entender lo que era la democracia. Les pusimos ejemplos de que en un grupo de 25 personas es difícil atender a los deseos individuales. ¿Cómo solucionamos esto? Realizando lo que vota la mayoría. Creo que para ellos fue también una enseñanza. A lo mejor había personas que no se identificaban tanto con estos temas, pero a la hora de la verdad ellos sí vivieron el

proceso de votar y ver que unos temas eran más elegidos que otros.

Investigador: Aunque ya me lo has adelantado, te quería preguntar sobre el impacto o el *feedback* que recibiste de la comunidad educativa. Me has dicho docentes y alumnos. ¿las familias te han dicho algo, se han enterado?

Maestra: No he tenido en todo este tiempo ni un solo comentario por parte de ninguna familia.

Investigador: Entonces los docentes al principio estaban un poco dudosos.

Maestra: Los docentes sí, porque claro, muchos eran tutores de estos nenes, o entraban a sus clases a trabajar con ellos. Entonces cuando ellos vieron qué es lo que estábamos trabajando en la clase de música, en la sagrada clase de música donde se trabaja Beethoven y Mozart, que estamos trabajando reguetón en diferentes modalidades o temas que a ellos les parecían inapropiados para la escuela sí que me hicieron comentarios e incluso participaron en el claustro dando un poco una opinión negativa a cerca de esto. Claro, yo les expliqué que era una iniciativa tuya, de la universidad y que se estaba haciendo una especie de investigación acerca de qué podíamos hacer con estos temas y que además se estaba intentando empoderar al alumnado de cara a lo que quisiera trabajar y darle la posibilidad de elegir lo que más le motive. Es más, una vez se ha producido ese empoderamiento y esa capacidad de elegir, se les está dando la oportunidad de que analicen críticamente esas canciones que ellos mismos han elegido, para que digan si eso les parecía adecuado desde un punto de vista ético y moral. Es decir, me parecía súper interesante, así lo defendí en el claustro y ya a partir de ese momento todo el mundo estuvo de acuerdo.

Investigador: También me comentaste que había alumnos de otros grupos que también querían hacer esto.

Maestra: Lo recuerdo porque fue constante. Durante todo el mes de mayo que trabajamos esto muchísimo se acercaban a mí para decirme que por qué no entrabas en sus clases y por qué no hacíamos lo mismo con ellos. Y claro, eso también fue una lección para mí, a la hora de dar mis clase de música e intentar ser más flexible e intentar incluir este tipo de metodologías porque sé que para ellos son muy motivadoras.

Investigador: Podrías extenderte un poco más en eso de la motivación.

Maestra: Yo estoy muy contenta, la verdad, yo creo que en esta asignatura hay que ser muy flexible por ser parte...quizá en todas hay que ser flexible, pero yo la mía la vivo de una manera muy especial la motivación y la flexibilidad. Porque ellos la música la tienen muy, muy, muy asociada con el ocio. La tienen muy asociada con sus sentimientos, con sus emociones. Hay otras área del colegio que no las tienen tan, tan relacionadas. Pero la música sí. Entonces yo ahí tengo que ser flexible y primero hay que intentar llegarles a la motivación, a la emoción, al corazón y, a partir de ahí, ya se pueden trabajar los contenidos.

Investigador: Luego también querría que hablásemos de los procesos de reflexión y debate que se produjeron en el aula. Me refiero a las exposiciones que hubo, el tipo de contenido que utilizaron, cómo las realizaron, y luego también los debates y reflexiones. Se hizo el de los *dreamers* y el de la imagen de la mujer a partir del *trap* de *Velázquez que yo soi guapa?* Me gustaría que me dijeras tu percepción sobre el nivel de reflexión y participación que viste en ellos y también en los trabajos.

Maestra: Pues fíjate que ese quizá sea el punto que a mí se me quedó más flojo. Me sorprendí porque yo creía que ellos en otras asignaturas habían trabajado más la exposición

oral y la asamblea. En dar tu opinión fundamentada. Vi que se sentían bastante cohibidos. Vi que hubo participaciones muy potentes y muy buenas, y salieron temas espectaculares. Peor yo ahí vi a chicos y chicas que se quedaron en silencio viendo lo que decían los demás. Ahí sí que me gustaría en un futuro conseguir mayor participación. Porque los temas eran muy interesantes y les tocan de lleno. Hay mucha inmigración en este colegio. Hay muchos niños que están viviendo en sus carnes el venir de otro país, el llegar a un centro sin conocer a nadie, al tener que luchar por un futuro, lo tienen en sus propias casas. Y creo que salieron temas muy bonitos que daban lugar a la reflexión, daban lugar a ponerte en el lugar del otro, a la empatía y a otras cosas más. Ahí hubiera esperado yo mayor entrega. Tú y yo estábamos cómo intentando y esperando, y no se produjo tanta...

Investigador: No sé si en quinto podía funcionar una dinámica de pequeños grupos que rápidamente hablan de tres preguntas dirigidas y luego ponerlo en común.

Maestra: Muy buena idea, darles un tiempo, darles unos 20 minutos para que ellos hablen de manera más familiar con sus propios compañeros. Para que no sientan tanta exposición con una persona que no conocen de nada y con una maestra que ven dos veces a la semana. Y eso podría ser una buena manera de darle la vuelta.

Investigador: Y no sé si hacer grupos nosotros o que se junten ellos por afinidad, o buscar grupos equilibrados, porque sí que es verdad que había gente muy potente con una capacidad crítica y una mayor madurez que otros.

Maestra: Sí, hay gente que son un poco más líderes en ese aspecto. Yo creo que podríamos intentar hacer los grupos nosotros, porque ellos van a tender a monopolizar. Es decir, estos elementos que son tan potentes funcionan como imanes, entonces se van a juntar entre ellos porque tienen mayor afinidad. Y se van a quedar excluidos muchos grupos en los que casi no va a haber estimulación ni opinión. Podríamos intentar hacer nosotros los grupos de 4 o 5 en los que hubiera un peso pesado, alguna persona de su confianza con la que se sintiera cómoda, y después un par de elementos o tres más variados. Trabajar un poco el concepto de sociograma y hacer los grupos heterogéneos pero con unos personajes que puedan motivar y que puedan tirar. Y yo creo que ahí daríamos lugar a una mayor participación.

Investigador: Y luego el tema de las exposiciones, a mí la sensación que me dio es que fue un poco Wikipedia, ¿no?

Maestra: Un poco no.

Investigador: Claro, yo no sé el nivel de quinto, no soy un maestro que está aquí todos los días y no sé hasta qué punto se puede profundizar.

Maestra: Son muy pequeños.

Investigador: Tal vez se podrían guiar las exposiciones con algunas preguntas que no están en Wikipedia. Es decir, anticipando qué temáticas o qué cuestiones sociales van a estar vinculadas a una canción, hacerles preguntas específicas sobre su punto de vista y opinión, o de un tema que no se pueda sacar de Wikipedia. Y esto sumado a la parte más biográfica y de descripción del estilo musical, que sí pueden sacar de internet.

Maestra: Sí, por supuesto. Darles un pequeño andamiaje para que ellos tengan una pequeña parte que pueden coger de Wikipedia e internet, porque eso para quinto ya está muy bien como búsqueda de información. Y después puede haber otra parte que sea una parte más elaborada a nivel personal, con opiniones, con propuestas de mejora, con propuestas de cambios. Cómo tú cambiarías esto. Que pongan ejemplos, experiencias personales, que

no puedan sacarlo de internet e imprimirlo.

Investigador: Y luego me comentaste también, cuando hablamos, que lo ibas a hacer en segundo ciclo, que ibas a hacer algo parecido de votaciones y encuestas para saber cuáles eran sus preferencias.

Maestra: Creo que me estaba refiriendo al quinto, cuando estaba preparando la propuesta de Navidad, que siempre hacemos un festival para las familias. Y yo tradicionalmente siempre les he adjudicado la canción que me ha parecido y la coreografía que me ha parecido. Entonces este año, al ver que la propuesta tuya tenía éxito, les pasé unos cuestionarios y entonces ellos fueron aportando ideas de los grupos que más les gustaban, de las canciones que les gustaría hacer, y de ahí salieron las votaciones para la fiesta de la Navidad. Así que, no con tanto desarrollo como tu proyecto, pero ellos sí que han trabajado la idea de traer propuestas, votarlas democráticamente y, finalmente, trabajar lo que la mayoría ha querido. Y funcionó muy bien y sin problemas.

Investigador: También hablamos, pero al final no se pudo hacer, de trabajar de manera interdisciplinar con otras asignaturas, que sería interesante, puesto que al final son temáticas sociales, análisis del texto, pero que finalmente no lo pudimos hacer. ¿Crees que en el segundo ciclo se podría plantear algo así?

Maestra: Yo creo que sí, que podemos lanzar la propuesta. Siempre me parece muy interesante el área de inglés porque muchas de las canciones que ellos traen son en lengua inglesa. Esta claro que eso no cuesta nada, pedirles colaboración y en el caso de que quieran hacer algo juntos

Investigador: Y en el caso de ciencias sociales, ¿Sería posible que algunos debates se produjeran en otro espacio que no fuese el aula de música?

Maestra: Sí, tanto una tutora como la otra yo creo que estarían super dispuestas en sociales a trabajar una vez que salgan los temas y tengamos ya más o menos acotado de qué queremos tratar, yo creo que ellas no tendrían ningún problema.

Investigador: Y, ya para terminar, el trabajo de los contenidos que marca el currículo, ¿crees que con este tipo de enfoque se pueden abordar de la misma manera que se pueden abordar desde otros enfoques más tradicionales?

Maestra: A mí no me cabe la menor duda, además es que ya lo hemos puesto en marcha. No solamente contigo. Cuando me he intentado salir de la programación inicial y de repente he incluido otro tipo de contenidos, otro tipo de temáticas, los ejes siempre han sido los mismos. Se han respetado y se ha podido trabajar. Utilizando otro tipo de propuestas, pero los objetivos se pueden trabajar y se pueden conseguir igual.

Investigador: Alguna gente podría argumentar que este tipo de tipo esa más sencilla melódicamente y armónicamente que una sinfonía de Beethoven, que no tiene tantos matices dinámicos y agógicos como la música clásica. Y que son contenidos específicos del currículo que te los pierdes si trabajas algunas piezas de música popular urbana como el *rap*, que casi no tiene melodía.

Maestra: Claro, lo que pasa es que nosotros concebimos al grupo de alumnos como un grupo que no es pasivo, que no está simplemente mirando una pizarra y escuchando un tema. Ellos van a traer unas propuestas, que son propuestas motivadoras para ellos, que es la música que ahora mismo les mueve. Y nosotros esa música la vamos a reinterpretar, y cuando interpretamos esa música como un grupo musical, ahí le vamos a dar todos los matices

que queramos. Precisamente hemos trabajado los matices y también se puede trabajar todo el lenguaje musical. También las agrupaciones instrumentales, las técnicas vocales, y absolutamente todos los contenidos y objetivos de la primaria. Desde el punto de vista armónico es verdad que es una música más simple, pero es que no estamos trabajando armonía a nivel de conservatorio. En primaria los contenidos que están relacionados con la armonía son mínimos y con tres o cuatro acordes ya has trabajado de sobra lo que es el concepto armónico. Lo trabajamos con la guitarra y el teclado, y a ellos les llega.

Investigador: Yo al realizar algunas transcripciones del año pasado, vi que también se trabajaba vocabulario específico de la música popular urbana como *single*, *EP*, *boom*, *sampler*, etc.

Maestra: Sí salieron muchas palabras y también para ellos es una manera de conectarse con la realidad.

Investigador: Y para terminar ya, ¿alguna mejora de cara al segundo ciclo que te gustaría proponer?

Maestra: No sé, yo siempre voy con el tema de la participación. Me gustaría conseguir mayor cohesión y mayor participación. Y me gustaría que se produjera permeabilidad entre unos alumnos y otros, que si un alumno tiene una capacidad intentemos encontrar capacidades en todos y que haya unas buenas relaciones que den unos buenos resultados, musicales y sociales, claro.

Investigador: Muchas gracias.

Maestra: A ti.

5.1. SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Investigador: En primer lugar, me gustaría que hicieses una valoración general del proceso de investigación-acción que hemos llevado a cabo.

Maestra: La valoración es muy positiva, tanto por mi parte como por el *feedback* que recibía de los alumnos. Todo estaban muy contentos y venían con mucha alegría a la clase de música. Para ellos fue una experiencia distinta y relevante porque yo creo que era la primera vez que ellos mismos decidían de manera democrática qué se iba a trabajar. No estaban acostumbrados y de hecho al principio les resultaba una cosa un poco como cuando eligen a un delegado que era un proceso de hacer una votación y que se quede ahí, ¿no? Entonces, el hecho de que ellos se vean sumergidos en una dinámica así y que en los meses posteriores se iba a trabajar con esas decisiones que se tomaban. Sí que me di cuenta de que ellos no estaban trabajados en ese sentido. No están acostumbrados a trabajar así. Me ha quedado la duda de qué sucedería si eso sucediera siempre en más asignatura. Es que verdaderamente no se hace a los niños críticos y seguimos alejándonos de lo que se supone que es la innovación que es darle la vuelta al panorama para que ellos no sean unos simples receptores. Les damos el papel de activos, los convertimos en sujetos activos entre comillas pero siguen siendo sujetos receptores. A mí me parece que aunque la participación fue buena, después dándole vueltas realmente no era una participación...ellos no están acostumbrados a este tipo de mecanismos y creo que es algo que si se entrenara más sí acabaría siendo más significativo en su formación. Ellos no están acostumbrados a decidir ni a criticar.

Investigador: Yo ahí sí que vi como una curva de aprendizaje, no sé, fue mi sensación, como que los debates y las reflexiones conforme iban avanzando, las últimas fueron más interesantes que en las primeras. Ahí tú hiciste mucho hincapié, ya no tanto en la reflexión, sino más en el turno de palabra y lo que implica hablar con un grupo de gente y escuchar al resto. Me dio la sensación de que en este segundo ciclo uno de tus objetivos fue ese, bajar la forma del debate y la forma de la reflexión colectiva, y yo creo que sí que de alguna manera hubo una curva de aprendizaje.

Maestra: Sí, y es verdad que después, escuchando las transcripciones de las sesiones, sí es verdad que algunos temas dieron lugar a un debate más profundo que otros. Había cosas que para ellos eran más motivadoras o más atractivas que otras cosas, pero sigo pensando que esa falta de práctica hace que constantemente tengas que estar ahí resituándolos. Y quizá sí que al final se vio que empezaban a tomar una medida de eso, de lo que eso significa. Y quizá es porque no está instaurado desde que son más pequeños a trabajarlo con mayor naturalidad.

Investigador: Como puede ser una redacción o un dictado, o bajar en fila de uno, que sí que lo tienen trabajado y lo hacen perfectamente. Sí que es verdad que hay temas que funcionaron más y temas que funcionaron menos. Yo creo que eso tiene que ver con que ellos conozcan el tema y que se conecte con sus experiencias. Por ejemplo, el *bullying* tampoco pensamos que iba a ser tan intenso y fue brutal. En los dos grupos. Ambos se sintieron apelados y salieron cosas que, al menos a mí me dio la sensación de que había cosas que tú no sabías.

Maestra: No, hubo casos que se destaparon en esa sesión.

Investigador: Y luego, pues, por ejemplo, el tema de los roles de género, que yo sí que tenía mucho interés en eso, ellos no acabaron de entrar. Yo me quedé un poco despagado. No sé si es por un tema de tabú porque se sentían como que estábamos un poco juzgando a sus

familias.

Maestra: Sí, puede que no les resulte cómodo por un lado y, después otra cosa que creo que hay que tener en cuenta. Ese bagaje con el que nosotros contamos ellos no lo tienen, ellos están empezando a vivir y se han incorporado a una sociedad en la que el género sí que lo tienen trabajado en clase. Y sin embargo el *bullying* es algo que ellos sí que han podido experimentar. Y la perspectiva de género en primaria sí que creo que está un poco desdibujada. En los libros está y los tutores lo trabajan. Y puede que después se vuelva más personal más relacionado con lo que sería sus experiencias en la etapa del instituto, donde ya se enfrentan a la pubertad, y se enfrentan a las relaciones de género. Pero ahora en la primaria ese tema se nos quedó un poco bloqueado. También es verdad que los niños un día están de una manera y a la semana siguiente están de otra. Y también lo de la exposición de Queen que fue algo de un nivel, que yo no me lo esperaba e igual también se vieron un poco desbordados por la situación. Creo que fueron un montón de factores juntos.

Investigador: Sí que es verdad que las relaciones afectivas se dan más en el instituto, pero quizá en primaria se relacionan más con el reparto de tareas en la familia. Yo creo que ahí se sintieron juzgados por eso.

Maestra: Quizá nosotros dimos demasiada información, a lo mejor en un tema como este se puede dar pie a que se expresen sin dar tantas pautas iniciales y tantas valoraciones nuestras.

Investigador: Y también la distribución. Yo ese día recuerdo que estaban todos sentados en el suelo al lado de la pantalla y tampoco ayudaba eso. Los días que había más como forma de U yo creo que daba más pie a la reflexión.

Maestra: La verdad es que eso fue porque los dejamos acercarse para que vieran el vídeo más cerca de la pantalla. Pero de todo se aprende. Realmente se puede hacer el visionado del material de forma más lúdica y relajada, pero cuando queremos hacer el debate es mejor colocarlos en U.

Investigador: Porque hubo como tres disposiciones, la de U, la de todos en el suelo y sentados por parejas en filas tradicionales. Y yo creo que el que mejor funcionó fue el de la U.

Maestra: Sí, yo creo que la U fue la mejor disposición.

Investigador: Yo estaba pensando que el siguiente paso sería pedirles también que a la hora de elegir el repertorio, también pongan de qué les gustaría hablar o reflexionar.

Maestra: Claro, eso es darle una vuelta de tuerca, que ellos traigan un material que puedan trabajar desde un punto de vista crítico. Que no sea simplemente una canción que les gusta sino que vean que pueda tener después un campo de trabajo adecuado para el cole. Desde luego, eso sería en 6º cuando en 5º hayan trabajado ya con esa dinámica.

(...)

Investigador: Una de las críticas a este tipo de propuesta es que los estudiante de 5º y 6º no son lo suficientemente maduros, pero si ha funcionado en 5º, seguro que funcionaría mejor todavía en 6º. E incluso a final de 4º...

Maestra: En 4º depende del grupo, hay grupos muy diferentes, algunos que te sorprenden por la madurez y otros que todavía son muy infantiles y están en una onda de un mundo interior super fantástico. Depende del estado madurativo del grupo.

Investigador: El tema es que hayan entrado en la etapa de la adolescencia temprana, que es cuando se disparan todos estos intereses. De hecho, yo a los 5° del primer ciclo los vi más maduros que los del segundo.

Maestra: Sí, depende mucho y de hecho son mundos distintos. Depende del lugar del que procedan, el bagaje cultural, la estimulación que tenga en sus propias familias. Y hay grupos que te los tendrás que trabajar más y otros que ya vienen con un terreno muy abonado para que se den estos debates.

Investigador: Puede que al tercer ciclo, especialmente en 6° el currículum de primaria se le queda un poco infantil.

Maestra: Yo ahí no estoy del todo de acuerdo, porque me he encontrado un porcentaje de alumnos que no están en ese punto. Y tengo un grupo de los 6° que son todavía infantiles. Y sí que es verdad que algunos alumnos están más cercanos al instituto. Por eso es complicado encontrar una temática que les guste a todos por igual. Me gusta tu propuesta porque empiezas a trabajar el poder de decisión, el poder de elección, pero ahí también puedes encontrarte cuando salió muy votada la canción de David Rees. Pero tu propuesta me gusta porque se pueden proponer a lo largo de un trimestre diferentes temas que pueden ser diversos y que no haya que imponer una cosa a todo el grupo que no resulte atractiva para todos, porque hay mucha diferencia de madurez mental y física a estas edades.

Investigador: No dejamos tiempos de reflexión en pequeños grupos.

Maestra: Yo creo que nuestra función como moderadores era importante para canalizar y para que ellos empiecen a funcionar. Al no estar entrenados en este tipo de propuestas, al ponerlos en pequeño grupo, pues no sabrían muy bien qué hacer. Quizá si se les da una guía con una serie de preguntas de las que tienen que hablar, porque si no se irían y se pondrían a hablar de otras cosas. Es decir, que no sea algo como muy en el aire, sino que la reflexión esté canalizada. Como el guion que utilizamos para las exposiciones, que yo creo que en este caso ha servido para que se sientan más dispuestos. Es como un pequeño andamiaje, cuando les das unas pequeñas pautas.

Investigador: Entonces las guías para la exposición las valoras positivamente, ¿no?

Maestra: Para mí, son fundamentales con niños tan pequeños, y creo que ayudó mucho a que ellos se motivaran con la responsabilidad de hacer una exposición.

Investigador: Yo creo que en el primer ciclo se iban a Wikipedia y copiaban los dos primeros párrafos, pero yo creo que aquí, aunque también han ido a Wikipedia, han tenido que buscar los datos que se les pedían dentro del texto.

Maestra: Y ordenarlos para que la reflexión tuviera un sentido, entonces ya ellos están estructurando un párrafo por pequeño que sea, pero ese parrafito ya lo han tenido que estructurar en su mente, y allí ya están haciendo algo ellos.

Investigador: Y también me parece interesante que el último punto de la guía sea la conexión con la reflexión y a mí me pareció que era más natural la transición hacia el debate que en el ciclo anterior.

Maestra: Sí, y más significativo también para ellos.

Investigador: Otra crítica que suele hacer la gente es que con este tipo de música no se puede trabajar el currículum, que con otros estilos que son más apropiados para trabajar la práctica y la teoría musical.

Maestra: Eso, desde mi punto de vista, no tiene ni pies ni cabeza. Cada vez que me he tenido que sumergir en el siglo XVIII o el siglo XIX para presentarles a los maravillosos compositores he tenido que hacer cábalas para que resultara significativo para ellos. O sea, porque ellos no entienden la importancia de hacer música en un palacio o en un cuarto para un rey y un noble, para ellos eso no es significativo. Que yo les cuente quien era Mozart... a mí me parece que trabajar la música desde algo que ya es significativo para ellos, que ya es real, que ya lo conocen y lo comprenden. Y a partir de ahí coger todos los bloques musicales que llevas trabajando con ellos desde que tienen 6 años como el lenguaje música, el uso de instrumentos, la expresión corporal, la audición activa, la voz. No tengo ninguna duda, quien tenga duda es que no se ha lanzado, quizá nunca lo ha experimentado.

Investigador: Mucha gente rechaza la música popular urbana por ser estéticamente inferior.

Maestra: Claro, es que ahí depende de lo que te estés basando, ¿en la complejidad del instrumento? Coges una melodía de Bad Bunny y la puedes arreglar para orquesta clásica. Quiero decir, que son cosas que no deberían mezclarse. La realidad ahora mismo es que la música es muy ecléctica y muy variada, y eso es algo positivo. No sé por qué siempre el ser humano intenta como ser tan reduccionista para aplicar esas limitaciones a la realidad y hacerla como más categórica. La música es algo tan amplio, tan maravilloso y tan difícil de abarcar, que me parece muy osado decir que esto es lo bueno y esto no lo es, o que esto es lo que hay que enseñar y lo otro no hay que enseñarlo.

Investigador: Pero esa cultura está.

Maestra: Pero esa cultura está muy unida a las élites. En el currículum de música no dice que tengas que enseñar a Beethoven. Otra cosa es lo que las editoriales desarrollan. Generalmente lo que hay son unas rúbricas que tienes que conseguir. (...) Quizá para esas enseñanzas elitistas sean más adecuados un conservatorio o una escuela de música. Quien se engaña diciendo que el currículum lo impone, eso no es verdad. Yo no estoy abandonando el currículum cuando estoy trabajando contigo, eso no es verdad.

Investigador: Te tengo que pasar el análisis de currículum que he hecho en la tesis. He encontrado que hay muy poca determinación y muchos momentos indeterminados, pero la parte determinada es nacionalista y academicista.

Maestra: No tenemos tiempo preciso para trabajar el currículum. Si yo como maestra tengo que hacer un filtro y quedarme con lo que realmente puedo trabajar, porque no puedo abarcarlo todo. Y ahí se pone en marcha el estilo particular de cada uno y la manera de entender la música en el colegio. Yo me he encontrado con compañeros que se tiran un mes enseñando el barroco musical, por ejemplo, y que se tiran un mes enseñando lenguaje musical y al cabo de un mes 5 niños lo han aprendido y el resto no se ha enterado de nada. Y hay mucha gente así. Estas personas no lo están haciendo porque lo dice el currículum, sino porque están convencidas.

Investigador: Pero yo sí que creo que la cultura de conservatorio acaba llegando a los docentes, a los currículums y a los manuales escolares. Entonces hay una especie de consenso explícito en el que la cultura del conservatorio prevalece y es la dominante.

Maestra: También es muy difícil separar una cosa de otra, porque cuando un maestro llega a la Facultad, desde el punto de vista competitivo de quién va después a enfrentarse a unas oposiciones, la formación musical ya la traen. Y cuando tengan acceso a unas plazas como maestro vienen de haber tenido una formación académica, ya sea conservatorio, banda, escuela de música, etc., porque la educación musical escolar solo es una o dos sesiones a

la semana y no puedes competir con eso. Es inevitable que quien decide ser maestro de música haya recibido clases de música paralelamente y son las que son, no tenemos otras.

Investigador: Y también las pruebas de oposición piden una especie de recital y unas lecturas a primera vista que...yo recuerdo una reciente que era una especie de segunda voz de fagot en clave de fa con 3 alteraciones y llena saltos intervalicos grandes que había que leer a primera vista.

Maestra: Claro, ahí lo tienes, ¿y quién sabe hacer eso? A lo mejor si le pides que en quince o veinte minutos te haga una rima y te haga un *rap* con una percusión corporal, ya vas a ver que las personas que entran son otras. Y me atrevería a decirte que serían mejores maestros de música de primaria.

Investigador: Pues eso creo, que se está construyendo una especie de discurso de educación musical más abierta y más multicultural, pero el discurso de fondo es el que es, sigue prevaleciendo la teoría, el análisis, la notación escrita, la alfabetización. (...) Luego sí que es verdad que cuando he medido lo que ha ocupado en este segundo ciclo la parte práctica y de lenguaje musical, ha ocupado un poco más de la mitad, y la otra mitad se ha ido en exposiciones, reflexiones y la elección del repertorio, o sea que sí que se reduce casi a la mitad la parte práctica y de lenguaje musical, que es un poco lo que dice el currículum.

Maestra: Claro, una vez nos metimos con esto y apostamos por las exposiciones y los debates, le estás restando tiempo a la práctica. Quizá sería interesante haber podido trabajar interdisciplinariamente, con otras maestras del mismo grupo docente, para que esto que estamos haciendo se hubiera podido trabajar en otras áreas, y así de esta manera repartes todo el aspecto crítico y reflexivo en torno a más sesiones de otras áreas, y no habría que sacrificar, entre comillas, la práctica musical. También habría que darle más horas a la asignatura de música.

Investigador: Y luego si son canciones que ya conocen y que las tienen interiorizadas, la práctica instrumental es más rápida, en menos tiempo consigues lo mismo.

Maestra: No lo dudes, eso es una cosa sobre la que no tengo ninguna duda. Cuando yo les he introducido una canción y he llegado con mi partitura, yo me he enfrentado a un trabajo inicial de acercamiento de una melodía, la tengo que cantar o ponérsela mil veces para que la oigan. Ese trabajo previo ellos ya lo tienen hecho. Conocen la melodía, los ritmos están interiorizados, e incluso muchos conocen las letras. Esa ventaja ya la tienes. Y mucho más fácil trabajar desde el punto de vista armónico porque ellos tienen interiorizadas las melodías principales.

Investigador: A mí me sorprendió con *Happier* y *I want to break free*, que el primer día salió, no perfecta, pero la pudieron tocar juntos.

Maestra: Super relevante eso, la canción de *Happier*, que fue el gran *hit*, todos me la piden. Los alumnos de 4º, que solo venían de saber si, la y sol, y empezar 4º rogándome por favor hacer *Happier*, darles a todos la copia de la partitura y en dos o tres semanas eran capaces de hacer *Happier*, porque la canción la conocían y les salí de manera intuitiva la interpretación. Ahí es donde yo tengo que decidir si quiero formar élite o si quiero que los 25 trabajen un tema y lo disfruten, pero es verdad que debajo de las figuras pongo el nombre de la nota.

Investigador: pues nada, has sacado dos temas que quiero comentar. Uno es el de la interdisciplinaria que sí que es verdad que los dos años lo hemos comentado pero al final ninguno ha salido. Entonces, la pregunta es: ¿cómo de factible, siendo realistas, crees que es que se institucionalice la interdisciplinaria como algo más normativo y habitual y que

no dependa de unos maestros que hagan trabajo extra y estén motivados para ello?, ¿o es una batalla perdida?

Maestra: Me ha resultado curioso lo que ha pasado con la pandemia, porque una de las instrucciones que nos llegaron de *Conselleria* decía claramente que teníamos que trabajar de manera interdisciplinar, porque en una situación como la que estábamos ahora, en la que los niños desde sus casas, que no están con sus grupos de iguales, y tú no puedes hacer un contenido relevante y rotundo porque no los tienes delante, la *Conselleria* ha marcado la importancia de que las áreas se unan para trabajar un mismo contenido desde diferentes ramas. Y ha sido ahora, se ha evidenciado, a mí me consta que en el currículum sí que se menciona de manera un poco transversal. Yo creo que los colegios lo que pasa es que falta tiempo para organizar. Los horarios no son coherentes con lo que se nos pide. Vamos siempre sobreviviendo, yo tengo siempre la sensación de que el horario en el que no estás trabajando con los niños es como si no trabajases, las sociedad todavía cree que un maestro está trabajando cuando está con los 25 niños dentro del aula. Entonces, falta ese reconocimiento a la importancia de la organización, a la importancia de la comunicación entre los docentes, y nos falta que la *Conselleria* nos diga: “de tus 25 sesiones docentes, dos sesiones van a ser sagradas para el trabajo en equipo, y para que hagáis cosas en equipo, trabajo interdisciplinar y todo lo demás”. Y eso no ocurre, a veces por falta de dinero, no hay personal suficiente en el centro para dejar esos márgenes a la comunicación y la organización. Es muy complicado.

Investigador: A mí me sale la idea que desde arriba se prescribiera un proyecto interdisciplinar por curso y trimestre, y dejar horario para eso. Pero no sé si crearía rechazo en la comunidad educativa. No sé si la gente está por la labor pero no hay tiempo o no todo el mundo está convencido. No sé si en el caso de que se estableciera sería papel mojado y hecha la ley hecha la trampa y sería lo mismo pero se presentaría un proyecto que luego al final se haría lo de siempre. No sé si tú ves que la cultura escolar está avanzando o evolucionando hacia alguna dirección en este sentido.

Maestra: Yo lo que veo es que desde arriba siempre tenemos sobrevolando la innovación educativa y la formación del profesorado, pero es como un lavado de cara, la realidad del centro a mí no me parece que vaya en esa dirección, yo cuando entro a las aulas a recoger a los niños para llevármelos, yo veo lo mismo de siempre. Cuesta mucho trabajo romper estructuras. Se puede hacer pero es muy costoso. Tú ya sabes lo que pasa con un maestro funcionario cuando llega a un colegio, se enfrenta de repente a un claustro en el que no hay personas afines con las que trabajar. Los colegios públicos en España no tienen un proyecto educativo de fondo que esté haciendo de paraguas a lo que se realiza en ese centro. La gente es totalmente individualista, pero por mucho que se intenta maquillar con el trabajo en equipo, no es real, la gente es bastante individualista. Y siempre se tiene la sensación de que la gente lo que está es sobreviviendo. Pero sí que creo que a lo mejor una propuesta como la tuya, intentando primero contactar con equipos que estén cohesionados, es decir, con equipos que ya dentro del colegio funcionen de una manera que haya entendimiento, que haya un estilo similar de trabajo, o 4 maestras que se están entendiendo, que son proclives a trabajar en equipo, y a ellos les presentas tu proyecto para ver si están interesadas en llevarlo acabo. Y tú ahí ya tienes un compromiso no de una, sino de varias personas para realizar la propuesta.

Investigador: Sí pero lo que pasa es que al final dependes de personas concretas con buena voluntad, pero si se quiere cambiar de forma general debe ser algo sistémico (...).

Maestra: Ahí tendría que funcionar la evaluación, una evaluación que no existe. Cuando se hace una memoria de fin de curso, esa memoria es basura. Porque tú no tienes un evaluador externo, sea la *Conselleria* o sea un organismo independiente, tú no tienes un evaluador

externo que viene a decirte: “¿usted ha trabajado interdisciplinariamente este año?, ¿usted ha trabajado estas perspectivas que deben ser obligatorias?”. Tú eres un funcionario de carrera que tienes asegurado tu sueldo, que no peligras, que tienes que hacer una formación cada seis años para legitimar que te den el sexenio y se acabó lo que se daba. Los maestros que están innovando o los maestros que están intentando cambiar un poco el paradigma yo creo que son personas que en cierto modo están solas. Es muy difícil que algo así no se convierta en algo relevante si no hay un organismo que esté arriba fiscalizando de manera constructiva, es decir, que eso sí, a lo mejor tesis doctorales y estudios de ciencias de la educación deberían servir para cambiar esa manera de funcionar desde arriba, para que el sistema educativo dé un paso más.

Investigador: Y luego otra de las dificultades que han dicho los docentes a los que pasé el cuestionario y luego también algunos alumnos. La primera es el rechazo por parte de algunos miembros de la comunidad educativa: otros docentes, familias, o al propio alumnado.

Maestra: Recuerdo haberlo comentado todos los años cuando hacíamos los claustros, yo me veía obligada a informar, sobre todo a las tutoras de los alumnos con los que estábamos trabajando, y también al consejo escolar. Y sí que recuerdo, por parte de un grupo de compañeras, de rechazo y sorpresa porque este tipo de música se estuviera trabajando en el colegio. Pero ahí lo importante es reconducir y dar información. Lo que hice fue explicar que lo que estábamos trabajando resultaba muy interesante, sobre todo la parte crítica. Hay una parte que es estrictamente musical, la melodías, los ritmos, el lenguaje, la armonía, etc. Y, por el otro lado, es hacer la reflexión acerca de lo que dicen esas letras, y que esos niños la están consumiendo. Es que es una obviedad que esos niños están consumiendo esa música en sus casas. Y cuando yo expliqué un poco cuál era la forma de trabajar a todo el mundo le pareció bien. Sí que hay un poco de tabú al hecho de que tú llegues de la universidad y te metas en el colegio. No todo el mundo está preparado para ver a una persona que viene a observar. La gente en ese aspecto, también necesita entrenamiento, falta un poco de relación directa entre los colegios y la universidad, falta ese vínculo, es que ese vínculo no existe. Y si el profesorado de la universidad se baja del burro y acude al colegio de primaria y se involucra y hay una relación directa entre los dos ámbitos, es que todo sería crecer. No hay absolutamente nada negativo en ello. Y entonces, pues también yo creo que sería más fácil que investigadores como tú llegaran a un colegio y se encontraran a gente deseando participar en este tipo de proyectos, porque los canales ya estarían establecidos. Creo que ahí habría que ser un poco más valiente y establecer vínculos que no sean simplemente los de la formación de las prácticas. Y que realmente haya espacios compartidos.

Investigador: ¿Entonces en este segundo ciclo no te has encontrado ninguna resistencia?

Maestra: Es que ya te conocían a ti. Y porque yo hice una evaluación muy positiva y por parte de las familias, mira que en mi colegio se han producido denuncias de distinto tipo. Pero por parte de las familias no hubo rechazo a lo que estábamos haciendo. Ni los niños ni las familias se pronunciaron negativamente. Entonces en el segundo ciclo les dije que retomábamos el trabajo y todo el mundo se lo tomó bien.

Investigador: ¿Has tenido algún *feedback* de las familias?

Maestra: Bueno, más bien provocado por mí. Yo a las familias de los niños que fueron los que más intervinieron, sí que he hablado con esas familias. Y les dije que me sentía muy orgullosa porque habían trabajado muy bien en la clase y que los felicitaba y que habíamos tenido momentos muy buenos y que muchísimas gracias. Una de las madres me dijo que se lo había pasado muy bien ayudando a su hija y que había visto a su hija muy entregada, contenta e ilusionada.

Investigador: ¿Y las reacciones del resto del alumnado?

Maestra: Mira, yo lo sé que he percibido es que algo así abre un poco como la caja de Pandora, cuando los niños ven que en 5º y 6º se está trabajando en esta línea, ellos te piden trabajar así, y claro, la sorpresa es cuando los de 3º y los de 4º te llegan pidiendo un tema concreto porque tú tienes la partitura y lo puedes trabajar. Yo creo que el tema es permeable y se podría trabajar desde bien pequeños con esta dinámica. Me atrevo yo a decir que quizá se podría empezar el proceso democrático, el proceso de sondear cuáles son las músicas que escuchan en casa, decidir entre todos, montar algo todos juntos...

Investigador: Aunque luego no conectes con problemas sociales porque igual son muy pequeños, pero la parte de elección sí que se puede hacer.

Maestra: Claro, evitando la reflexión posterior que ni están preparados, ni creo que sea bueno meterlos en este tipo de contenidos. Pero que ellos se sientan responsables de los contenidos.

Investigador: Otra de las dificultades es la capacidad de las maestras para coger las canciones que elijan los estudiantes, saber seleccionar las partes que se pueden trabajar y transcribirlas para partitura.

Maestra: Yo esa habilidad no la tengo, yo no tengo esa capacidad de fácilmente coger el tema e identificar un estribillo con el que se puede trabajar y sacar fácilmente la partitura. Yo el Musescore he empezado ahora a trabajar, pero no tengo formación en eso, porque mi formación es de hace 30 años. De repente sí que pienso que las maestras que ya lleven más tiempo trabajando y que no se hayan enfrentado a esto, pues lo tendrán más complicado para saber hacer eso. Saber extraer una partitura sencilla que se ajuste al nivel escolar a partir de una canción, eso no es fácil. Eso puede frenar también a la gente, porque eso son muchas horas de pelearte...

Investigador: Pero se puede hacer a mano, no hace falta hacerlo a ordenador. Pero sí que es verdad que es como un trabajo extra. Entonces yo no sé si funcionaría hacer bancos de recursos, no sé si sería real, hacer como blogs y plataformas web en las que docentes que estén conectados por esta manera de trabajar, pues al final compartan partituras. Porque las canciones más famosas, las que todo el mundo quiere escuchar, van a salir. Como facilitar ese recurso, y luego, por supuesto, incluirlo como parte de la formación universitaria de docentes, y podría ser también una prueba de la oposición.

Maestra: Me parece una prueba super importante, porque debería ser que la maestra la dominara. Este año he trabajado *Hora de Aventuras*, que son unos dibujos animados que los ponen, y en los 4º salió esta música, y las sensaciones fueron las mismas que las que tuve con tu proyecto. La partitura no he podido sacarla para que los niños la tocaran, pero he trabajado la letra y también con instrumentos de percusión. Es bonita, pero no es fácil.

Investigador: Porque lo ideal sería que la sacasen de oído.

Maestra: Con un grupo de veintitantos, me parece muy difícil. Cuatro o cinco sí que serían capaces porque tienen muy buen oído, pero el resto, no sé...

Investigador: O que la sacasen en casa, por ejemplo, y ya te dicen qué notas son.

Maestra: Sí, tengo tres o cuatro que sí que están en esa línea. O incluso los que están tocando con el teclado, que es más fácil que con la flauta. Sería en pequeño grupo o trabajo de casa. Se les podría dar la nota inicial.

Investigador: Luego dos conflictos, que también dijeron los alumnos el primer día que planteamos el proyecto. Decían que se pelearían entre ellos a la hora de decidir y que las canciones eran poco adecuadas para el contexto escolar. ¿Cómo has vivido tú eso?

Maestra: En el segundo ciclo estaba más relajada porque la primera experiencia fue tan bien y el resultado fue fantástico. A mí lo que me dio miedo el primer año fue lo típico de enfrentarte a lo desconocido y no saber dónde poner los límites. A mí me encanta que los niños reflexionen, me gusta mucho que los niños intervengan, pero yo decía, vamos a ver a dónde vamos a ir a parar, porque sé que en según qué contextos, pues empiezan a haber palabras malsonantes, no sabía muy bien hasta que punto eso lo iba a poder controlar, o qué repertorio iban a traer al colegio, pero al final estaba todo muy controlado y de todo se sacó partido. Me pareció fenomenal, yo acabé muy contenta pero al principio no sabía si yo eso lo iba a poder controlar.

Investigador: A mí también me preocupaban las imágenes más sexualizadas o algunas palabrotas que llegasen a alguna familia y que generase algún tipo de rechazo.

Maestra: Sí, de hecho me estoy acordando del *Velaquez, yo soi guapa?*, que en un par de ocasiones suelta un taco, pero recuerdo aquel día haberles explicado que ellos mismo en el patio del colegio utilizan palabras muy feas en medio de un patio de fútbol y que yo como maestra me pasaba las horas, y que en cierto modo nosotros estábamos allí para ver un contenido musical y criticarlo, a ver qué nos parecía. Si se hace así no tendría por qué haber problemas. Sí que te tengo que decir que la opinión de ellos era esa porque ellos no están acostumbrados a trabajar de manera democrática, entonces, cuando tú planteaste, vamos a trabajar con canciones que vosotros mismos vais a elegir, por qué pensáis que eso no se hace en el colegio y ellos decían: "porque estaríamos todo el día peleándonos". Porque ellos, desde que son pequeños no están trabajando el llegar a acuerdos, en el contexto escolar no se trabaja...en ciencias naturales, en ciencias sociales, en matemáticas, en lengua, tú no trabajas el llegar a un acuerdo con el grupo y que hoy te toca, a lo mejor, ganar a ti, y la semana que viene ganaré yo. Eso no está trabajado en el aspecto formativo, está trabajado en el aspecto lúdico, ellos saben que si juegan un partido de baloncesto unos ganarán y otros perderán, pero en un contexto formativo de aula, ellos no tienen trabajado el llegar a acuerdos. Y, después, el tema de las canciones, lo que tú decías, ellos relacionan la música con unos contenidos más clásicos, elitistas o más formales. La asignatura de música quizá viene de ese pensamiento más académico.

Investigador: Y el conflicto, yo no he visto ninguno, ¿tú has percibido algo?

Maestra: No, ni a nivel verbal.

Investigador: Es decir, que es muy positivo. Y luego, me gustaría que valorases un poco la evaluación que hicieron los estudiantes.

Maestra: Creo recordar que la práctica instrumental tenía mejor acogida.

Investigador: Yo lo que he visto es que, cuando les preguntas de manera general y sin ninguna pauta, lo que suelen poner es la parte práctica. Pero luego, cuando les preguntas específicamente cada uno de esos ítems el orden cambia y lo que más les gusta son las exposiciones propias, luego haber elegido las canciones y luego la elección. Igual es que no todos los alumnos son conscientes de todo lo que se ha hecho y no saben reflejarlo todo frente al folio en blanco.

Maestra: Es que es justo lo que pasaba antes. Cuando les dijimos que hiciesen un trabajo de Bad Bunny sin pautas hacen un corta y pega y te lo ponen en una cartulina. Al año siguiente

te tú les das una serie de preguntas y ya estás haciendo que su cerebro empiece a circular porque le estás dando un andamio por el que trepar. Si tú le dices qué es lo que más te ha gustado, para él lo más significativo, porque lo unen con su experiencia previa, lo que más van a votar es la práctica, pero si tú además les das un andamio, se dan cuenta de todo lo que han hecho: hemos votado, hemos decidido, hemos hecho unas exposiciones. Tú realmente estás haciendo lo mismo que es darles una estructura sobre la que ellos reflexionan, por eso los resultados son distintos.

Investigador: Y luego también se ha visto lo de los diferentes niveles madurativos, en que hay algunas respuestas muy elaboradas en las que te das cuenta que se han enterado de todo, completamente de todo y con un gran nivel de profundidad, y ves otros que se han quedado con lo superficial de la propuesta.

Maestra: Sí, y probablemente haya algunos que aunque no te hayan puesto algo muy transcendental, o no te hayan hecho una parrafada porque son más tímidos o no tienen tantas capacidades textuales, de verdad que después te sorprenden cuando hablas con ellos más cercanamente porque a lo mejor sobre un papel no son capaces de demostrarte nada, pero cuando el contacto aumenta o encuentran un ambiente en el que se sienten cómodos, ahí te pueden sorprender.

Investigador: Pues ya, la última pregunta. Me gustaría que me contases qué ha significado todo este proceso para ti, si has crecido, si te ha hecho cambiar, si en el futuro crees que esto impactará en tu práctica educativa.

Maestra: Para mí, yo he tenido como la montaña rusa del primer año, que además yo llevaba poco tiempo en Valencia y todavía no me había hecho con el ambiente del centro, y enfrentarme a una cosa que era nueva para mí. Porque yo siempre he trabajado de una forma innovadora, pero los contenidos siempre han sido impuestos por mí. Yo no he sido esclava de una editorial o de unas didácticas concretas, pero los contenidos que yo he llevado al colegio han sido los que yo he querido, nunca he hecho ese proceso democrático. Partiendo de esa base, para mí ha sido un aprendizaje, porque eran unos mecanismos que yo no controlaba. Es verdad que al principio me sentía un poco que no sabía hacia dónde nos encaminábamos, me sentía que no controlaba y no saber muy bien cómo hacerlo. Tampoco te conocía a ti, entonces ahí también hubo que romper ciertas barreras. A medida que transcurre el tiempo cada vez me siento más cómoda y siento que la situación la puedo reconectar y que se puede convertir en algo estable. Y ahora, que no puedo hacer exactamente lo mismo que hago contigo, porque sinceramente, me faltas tú, y no sé de dónde sacar tiempo porque es un currazo. Y yo tengo mucho material ya hecho, entonces claro, he tirado de materiales tuyos de estos años, pero partir de cero y crear materiales de cero, siento que me faltas tú o un equipo, o más tiempo. O cohesionar a un equipo dentro del colegio con el que trabajar de manera interdisciplinar. A mí me ha gustado muchísimo, me ha sabido a poco y se abre un campo de trabajo.

Investigador: Sí que es verdad que yo he intentado hacer lo mínimo para hacerlo realista, pero sí que es verdad que implica un añadido de tareas, la creación de las partituras...

Maestra: Sí, eso está ahí.

Investigador: Bueno, como siempre, muchas gracias.

Maestra: A ti.