# La utilización de las preferencias musicales de los estudiantes desde un enfoque crítico. Hacia una educación musical democratizadora

Pablo Marín-Liébana
José Salvador Blasco
Ana María Botella
(Universitat de València, Valencia – España)

**Resumen:** Una de las principales funciones que se asigna a las instituciones escolares es la de construir sujetos activos y críticos que contribuyan al desarrollo de las sociedades democráticas. Se trata de un objetivo transversal que debe tener su concreción en cada una de las áreas de conocimiento. Generalmente, este tipo de fin se persigue mediante la utilización de enfoques educativos críticos. En este sentido, aquí se estudian las posibilidades y dificultades didácticas que implican la incorporación de un enfoque de este tipo en la asignatura de música durante los últimos cursos de la etapa de educación primaria. Para ello, se ha implementado un proceso de investigación acción de dos ciclos en el que han participado 4 grupos-clase de 5º curso de educación primaria (n=91 estudiantes) y una maestra de música. La metodología implementada ha sido la elección del repertorio por parte de los estudiantes, la realización de trabajos de investigación y la utilización de la reflexión participativa para tratar problemáticas sociales vinculadas con la música elegida. Los resultados indican un aumento en la motivación y la participación, una mejora en el comportamiento, el aprendizaje de procedimientos democráticos y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Del mismo modo, no han supuesto una dificultad la falta de tiempo, la madurez de los estudiantes, el rechazo de la comunidad educativa y la adecuación de los mensajes de las canciones. Por tanto, se concluye que este tipo de metodologías pueden contribuir a la creación de sociedades más democráticas y reflexivas.

**Palabras clave:** Educación musical. Pedagogía crítica. Educación primaria. Educación democrática. Repertorio musical.

## Using student musical preferences from a critical perspective. Towards a democratic music education

**Abstract:** *One of the main functions assigned to an educational institution is to prepare active and critical individuals to contribute to the development of democratic societies. This is a transversal objective that must be specified in each area of knowledge. Generally, this type of goal is pursued through critical education approaches. Therefore, we have studied the didactic possibilities and challenges involved in incorporating an approach of this type to a music program offered during the final years of primary education. To this end, a two-cycle action research process was implemented in a primary school with the participation of four classes of fifth graders (n = 91 students) and a music teacher.*

MARÍN-LIÉBANA, Pablo; BLASCO, José Salvador; BOTELLA, Ana María. La utilización de las preferencias musicales de los estudiantes desde un enfoque crítico. Hacia una educación musical democratizadora. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-24, set/dez. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2613

Recebido em 5/7/2020, aprovado em 19/10/2020

*The methodology implemented included choosing repertoire by the students, carrying out research, and using participatory reflection to deal with the social issues related to the choice of repertoire. The results indicate an increase in motivation and participation by the student, an improvement of student behavior, the learning of democratic procedures, and the development of critical thinking skills, among others. Furthermore, there were no issues related to lack of time, student maturity, rejection by the educational community, or message appropriateness of songs. Therefore, we conclude that this type of methodology may contribute to the creation of a more democratic and reflective society.*

**Key words:** *Music education. Critical pedagogy. Primary education. Democratic education. Music repertoire.*

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. En una sociedad democrática, si bien dichos principios son complejos y múltiples, pueden sintetizarse en la igualdad intrínseca y la 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; HONNETH, 2006; GIMENO, 2003; GUTMANN, 2008; RAMÍREZ, 2013; SUBIRATS, 2012). En consecuencia, un sistema educativo acorde con estas premisas tendrá que: (1) promover la creación de experiencias de participación democrática, (2) reconocer las identidades de los miembros que conforman las diferentes comunidades educativas y (3) contribuir al desarrollo del pensamiento crítico sobre la propia contemporaneidad.

Con respecto a la primera, diversos autores señalan que su aprendizaje no puede realizarse solo a través de la abstracción teórica, sino que este debe incluir una aplicación práctica en situaciones cotidianas en las que los estudiantes realizan sus actividades habituales, como es el caso de la escuela (BEANE; APPLE, 2005; GIMENO, 2003; MARTÍNEZ, 2011; OSORO; CASTRO, 2017; TONUCCI, 2009). 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; APPLE, 2005), y donde los estudiantes pueden participar en la negociación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación (SANTOS, MIGUEL ÁNGEL, 2015).

En cuanto a la segunda, el concepto de reconocimiento consiste en la validación del saber, las identidades, las experiencias, los marcos de referencia y las formas de actuación de cada individuo (GAY, 2000; HONNETH, 1997; HUTTUNEN; MURPHY, 2012). 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 (HERNÁNDEZ; HERZOG; REBELO, 2017). Esta idea, que ha sido desarrollada durante las dos últimas décadas como una evolución de la educación multicultural bajo el nombre de *Culturally Responsive Teaching* (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 estilos 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 tienen lugar habitualmente dentro de estas (GAY, 2000; LIND; MCKOY, 2016).

En tercer lugar, el desarrollo del pensamiento crítico se plantea frecuentemente desde dos perspectivas diferentes que deben ser integradas. 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 y 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 (SANTOS, LUIS FERNANDO, 2020). Desde el punto de vista educativo, el pensamiento crítico se puede fomentar por medio de la motivación y la participación de los estudiantes en actividades interactivas en las que estos se sientan motivados (LORENCOVÁ *et al.*, 2019). Así, se ha comprobado que 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; GORBE, 2014; LORENCOVÁ *et al.*, 2019; MARTIN; SERRANO-ESTRADA; ESTEVE-FAUBEL, 2020), así como aquellas en las que intervienen procesos de investigación en los que los estudiantes 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 deben realizar predicciones, buscar incoherencias discursivas o identificar la información que apoya una determinada idea (PITHERS; SODEN, 2010; TOPO, 2014). En su dimensión específicamente cívica y ética, los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico en la medida en la que son capaces de reflexionar en torno a las problemáticas sociales relevantes de su propia contemporaneidad y que afectan sus vidas (BEANE; APPLE, 2005; GARCÍA, 2010; WOODWARD, 2017). Este es uno de los elementos centrales de la pedagogía crítica 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 coordenadas 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. Este es el punto de partida de este trabajo, cuyo fin último es la contribución al desarrollo de una educación musical democrática que favorezca la participación, reconozca la diversidad y fomente el pensamiento crítico. Para ello, aquí se implementa un diseño de investigación acción que estudia las posibilidades y dificultades didácticas de una metodología de trabajo que incorpora en el currículum las preferencias musicales de los estudiantes mediante un proceso participativo y las utiliza como motor para desarrollar actividades de investigación, reflexión y debate sobre algunas problemáticas socialmente relevantes.

Las posibilidades y dificultades analizadas han sido identificadas en la literatura científica relativa a la utilización educativa de la música popular urbana (MPU), al ser esta la que constituye las identidades y preferencias musicales de los estudiantes (CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; DE QUADROS; QUILES, 2010; DE VRIES, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019; TARRANT; NORTH; HARGREAVES, 2002; WESTERLUND; PARTI; KARLSLEN, 2017). No obstante, la mayoría de ellas se apuntan como conjeturas sin un contraste empírico. En cuanto a las posibilidades, diversos autores sostienen que la utilización de la MPU contribuiría a mejorar el carácter democrático, ético e inclusivo de los procesos educativos, así como el desarrollo del pensamiento crítico (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; MERCADO, 2019; VÄKEVÄ, 2006, 2009; WOODWARD, 2017). Por otro lado, algunos estudios han comprobado que dicha utilización contribuye en los estudiantes al aumento de la motivación (POWELL; BURSTEIN, 2017; SEVER, 2016) y participación (KUZMICH, 1991; TOBIAS, 2015). Con respecto a las dificultades relativas al uso de la MPU, se han encontrado una formación docente insuficiente (BINAS, 2017; GURGEL, 2019) y la poca adecuación de los mensajes de las canciones en el contexto escolar (KALLIO, 2017; VÄKEVÄ, 2006). Además,

un trabajo que abordó las creencias que tienen los docentes con relación a un tipo de enfoque educativo crítico como el que aquí se plantea reveló que los maestros de música creen que no tienen suficiente tiempo, que los estudiantes de primaria son inmaduros para reflexionar sobre las relaciones entre música y sociedad, que supone una falta de objetividad que podría implicar un conflicto con las familias (MARÍN-LIÉBANA; BOTELLA, 2018).

## 1. La investigación acción como metodología orientada a la práctica

En este trabajo 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; KEMMIS, 1988, 2009; 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 caso, el equipo de IA está formado por un investigador en didáctica de la música y una maestra de educación musical primaria que inicialmente estaba de acuerdo con los principios pedagógicos del enfoque crítico aplicado en la educación musical y que tenía interés en utilizarlo en su aula.

La muestra utilizada estuvo formada por 4 grupos-clase de 5º curso del centro educativo en el que imparte música dicha maestra, cada uno de ellos con alrededor de 23 estudiantes, dando un total de 91. 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 1). En cuanto al contexto socioeducativo, se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de 18 unidades, situado en un barrio de nivel socioeconómico medio o bajo.

| 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° |

**Tab. 1:** Grupos-clase pertenecientes a la muestra

Con respecto 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. Así, el 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. Finalmente, el ciclo termina con una reflexión en la que se contrastan los objetivos planteados y las observaciones realizadas y se formula una propuesta de mejora para ser utilizada en el siguiente ciclo.

Con relación a los elementos de análisis, estos han sido elaborados a partir de los presupuestos conceptuales presentados en el marco teórico, identificando 5 posibilidades y 6 dificultades didácticas (tabla 2).

| Elementos de análisis | |
|---|---|
| **Posibilidades** | **Dificultades** |
| 1. Aumento de la motivación<br>2. Aumento de la participación<br>3. Desarrollo de un pensamiento crítico<br>4. Utilización de procedimientos democráticos<br>5. Reconocimiento de las identidades de los estudiantes | 1. Falta de madurez de los estudiantes en el desarrollo de la identidad musical y en la capacidad para reflexionar sobre problemáticas sociales<br>2. Falta de tiempo<br>3. Poca adecuación de los mensajes de las preferencias musicales de los estudiantes en el ámbito escolar<br>4. Rechazo de la comunidad educativa<br>5. Conflictos a la hora de elegir el repertorio<br>6. Formación docente insuficiente |

**Tab. 2:** Elementos de análisis

Para la recogida de información se han utilizado diversos instrumentos, en función de la naturaleza de la misma. En primer lugar, se ha empleado el cuestionario para conocer las preferencias musicales de los estudiantes, así como para evaluar algunos de los aprendizajes y el grado 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 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.

## 2. Análisis del proceso

Los resultados del proceso de IA se exponen separados en cada una de las fases implementadas: (1) planteamiento del problema y diseño del plan de acción, (2) implementación y (3) evaluación.

### 2.1. 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 investigación y reflexión sobre sus intereses musicales, 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 en el primer ciclo de IA un plan de acción que incorporaba estas necesidades mediante una estructura didáctica dividida en 4 fases: (1) elección del repertorio por parte de los estudiantes, (2) realización de trabajos que implicasen un proceso de investigación y una exposición, (3) utilización de la reflexión participativa sobre algunas problemáticas sociales relacionadas con la música elegida y (4) práctica instrumental, dentro de la que se sitúa el aprendizaje del lenguaje musical. En el segundo ciclo se mantuvo el mismo diseño que en el primero y se añadieron algunas mejoras como la utilización de guías para la realización de los trabajos de investigación y exposición que invitasen a la reflexión posterior y la selección del repertorio de forma diferenciada para cada uno de los grupos-clase. Además,

el equipo de IA se propuso dar mayor espacio a la voz de los estudiantes en las reflexiones y hacer hincapié en el respeto al turno de palabra en las mismas.

## 2.2. Implementación

En el análisis de la implementación del plan diseñado se presenta la distribución de las sesiones y el resultado observado en aquellas que son el principal objeto de este estudio. Es decir, se muestran los procesos de selección del repertorio, así como las exposiciones y reflexiones realizadas por los estudiantes. Con respecto a la organización de las sesiones, en el primer ciclo de IA 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 un total de 20 sesiones de 45 minutos. Por su parte, en el segundo ciclo se seleccionó un repertorio diferente para cada grupo, lo que dio lugar a una secuenciación 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 y 17 en el G2.2, dando lugar a un total de 33 sesiones de 45 minutos cada una. Se ha calculado que un 61.04% del tiempo fue destinado a la práctica instrumental y el lenguaje musical, un 25.06% a las exposiciones y reflexiones y un 13.90% a la selección del repertorio (figura 1). 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.

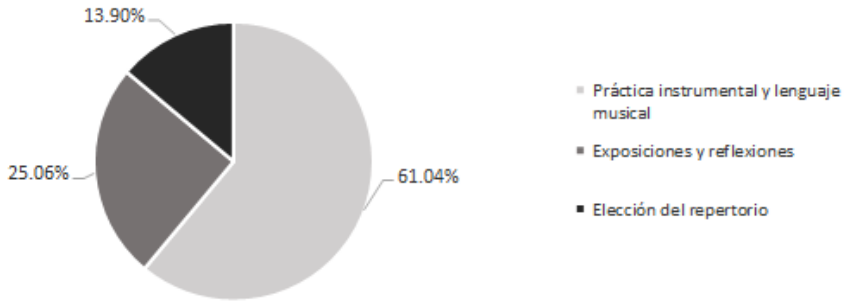


**Fig. 1:** Distribución del tipo de actividades

En relación con la selección y preparación del repertorio, a partir de los cuestionarios de preferencias musicales cumplimentados por los estudiantes durante el primer día en cada uno de los ciclos, se mostraron los resultados en la segunda sesión y se seleccionaron las canciones que iban a trabajarse durante el trimestre. De media, cada grupo-clase seleccionó 27.25 artistas y 42 canciones diferentes. Utilizando criterios de representatividad, de posibilidad didáctica, y adecuación textual, el equipo de IA realizó una propuesta en cada grupo que fue aceptada por los estudiantes. En este sentido, se eligieron las canciones *Havana* de Camila Cabello, *Amorfoda* de Bad Bunny y *Criminal* de Natti Natasha para los grupos G1.1 y G1.2; *Happier* y *Alone*, ambas de Marshmello como canciones comunes a los grupos G2.1 y G2.2; *I want to break free* de Queen y *Amorfoda* de Bad Bunny para el grupo G2.1; y *Thriller* de Michael Jackson para el G2.2.

A partir de las canciones elegidas, se realizaron partituras adaptadas a la flauta escolar y los instrumentos de láminas. 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, con respecto al primer ciclo de IA, 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. 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. En cuanto al segundo ciclo de IA, en relación con Marshmello, se seleccionó la canción *Happier* para la parte instrumental y *Alone* para la reflexión, dado que esta última 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 y en *Thriller* el racismo y el color de piel.

Por lo que respecta a las exposiciones y reflexiones, se presentan los resultados observados en torno a las canciones elegidas. En primer lugar, 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. Las exposiciones fueron realizadas en formato de 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. Además, en el grupo G1.2 se relacionó la experiencia migratoria de la cantante con su participación filantrópica en la ONG *Save the Children*. 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.

En segundo lugar, a partir de la canción *Amorfoda,* se generó una pequeña reflexión en el grupo G1.2 alrededor de la imagen de la mujer en el videoclip. En ella, la maestra señaló la diferencia de vestuario entre el cantante y dos de las chicas, que aparecen semidesnudas. Algunos estudiantes reaccionaron diciendo que era una situación machista que cosifica a la mujer y la utiliza para conseguir más visitas y mayor rendimiento comercial en la música (tabla 3). En el grupo G2.2, los temas tratados fueron 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; 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, el tema central fue la forma en la que habitualmente se presentan a las mujeres en los medios audiovisuales, generalmente guapas, delgadas, muy maquilladas, semidesnudas, depiladas y vestidas de manera sensual y provocativa, y cómo la herramienta Photoshop edita los cuerpos para dar una imagen de perfección. 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.

| |
|---|
| **Maestra:** […] ¿alguno se ha planteado por qué él está tan abrigado, que parece que hace frío, y las chicas están casi desnudas? |
| **Estudiante:** Porque van a la playa. |
| **Estudiante:** Porque no son pareja. |

**Tab. 3:** Fragmento de la reflexión sobre la imagen de la mujer | Continua...

| |
|---|
| **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". |
| **Estudiante:** Pero eso es un poco machista. |
| **Estudiante:** Porque si una canción no tiene videoclip, sabe que no va a ganar dinero. |
| **Varios estudiantes:** [Diversos comentarios]. |
| **Maestra:** ¿Por qué pensáis que es machista? |
| **Estudiante:** Porque está dando una imagen de las mujeres que siempre vamos ahí sin casi nada. |
| **Estudiante:** Provocando. |
| **Estudiante:** Y también nos tratan como si fuéramos muñecas, y que somos más que eso. |

**Tab. 3:** Fragmento de la reflexión sobre la imagen de la mujer

En tercer lugar, 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 la música *trap* 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 estuvo reflexionando 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. Durante el primer ciclo de IA, 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, 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 4). 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. En el grupo G2.2 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. Varias alumnas compartieron algunas experiencias propias, como no poder tocar la batería porque la familia considera que es algo de chicos, 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.

| |
|---|
| **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 estás 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 estamos consumiendo productos que están en esta dirección? ¿Qué pensáis de eso? ¿Os tomáis un tiempo para analizar el significado de la letra? |

**Tab. 4:** Fragmento de la reflexión sobre las contradicciones entre la forma de pensar y la de actuar

En cuarto lugar, se proyectó el videoclip de la canción *Criminal* y se realizó una pequeña reflexión. En el grupo G1.1, se transmitió la necesidad de transitar de una función exclusivamente consumidora a otra más reflexiva con los contenidos, se habló sobre la reacción social y 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*. 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 *Velaske, yo soi guapa?* y explicándola a partir de una perspectiva de género y 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.

En quinto lugar, con respecto a la canción *Happier*, en el grupo G2.1, 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 5). Especialmente significativo fue el protagonismo que adoptó una alumna que 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. En el 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 se debe 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, 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.

| |
|---|
| **Estudiante:** 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? |
| **Estudiante:** Eso es imposible. Si se pasan un curso entero día tras día, tras día, tras día, tras día… |
| **Estudiante:** 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 en 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. |

**Tab. 5:** Fragmento de la reflexión sobre las formas de enfrentarse al *bullying*

En sexto lugar, tras la exposición realizada en el grupo G2.1 en torno a la canción *I want to break free*, se reflexionó sobre los roles de género y las tareas domésticas. En este sentido, se plantearon 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 cada uno realizaba lo que mejor sabía hacer.

Finalmente, en el grupo G2.2 se 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. Con relación 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 la piel. En el segundo, 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 6). 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.

| |
|---|
| **Maestra:** ¿Podéis reflexionar sobre el racismo? ¿Qué es el racismo? |
| **Estudiante:** 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. |
| **Estudiante:** 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. |
| **Estudiante:** O por llevar el velo. Porque mi hermana va a 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 viviais 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? |
| **Estudiante:** 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? |

**Tab. 6:** Fragmento de la reflexión sobre el racismo

## 2.3. Evaluación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras los dos procedimientos de evaluación utilizados. Por un lado, un cuestionario suministrado a los estudiantes al final del segundo ciclo de IA en el que se evalúa su nivel de satisfacción con la propuesta y algunos de

los aprendizajes adquiridos. Por el otro, una síntesis de las entrevistas realizadas a la maestra al final de cada ciclo. En cuanto a los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación, estos se presentan de forma separada a través de cada uno de los ítems que componen el mismo.

- Ítem 1. ¿Qué has aprendido durante este trimestre?

Con respecto a la primera pregunta, la figura 2 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.

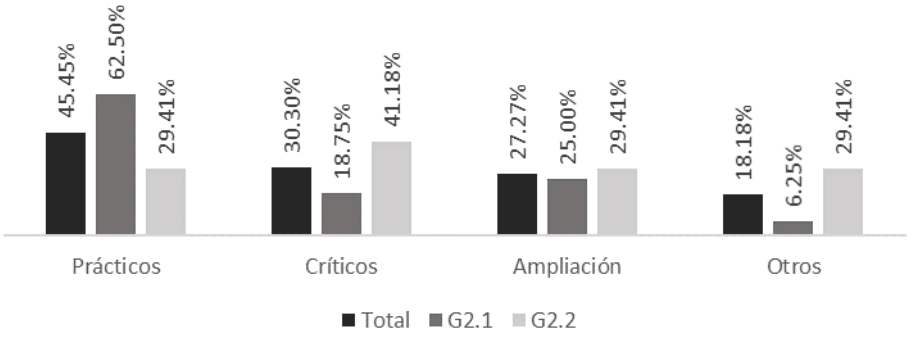


**Fig. 2:** Ítem 1. ¿Qué has aprendido durante este trimestre?

- Ítem 2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

En cuanto a la segunda pregunta, se puede observar en la figura 3 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%).

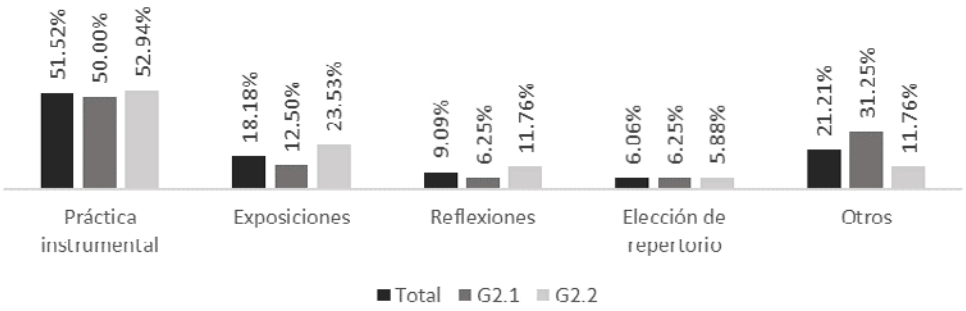


**Fig. 3:** Ítem 2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- Ítem 3. ¿Qué cosas cambiarías para otros años?

Cuando se les preguntó 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 4). 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.

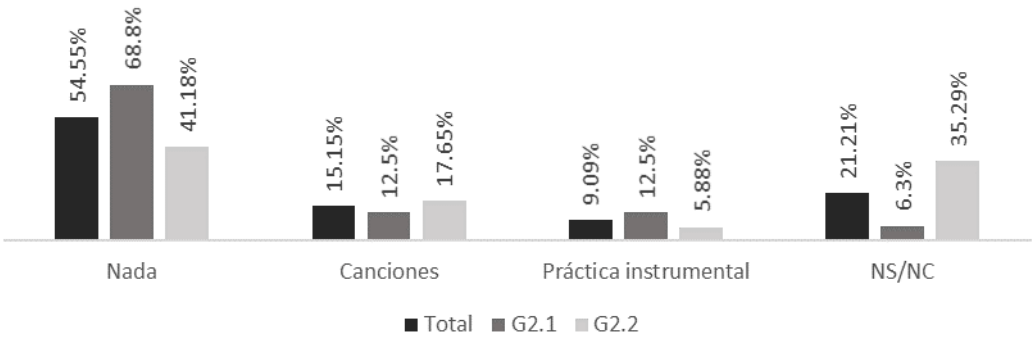


**Fig. 4:** ¿Qué cosas cambiarías para otros años?

- 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 5, todas las actividades valoradas han obtenido altas puntuaciones, con una media global de 4.38.

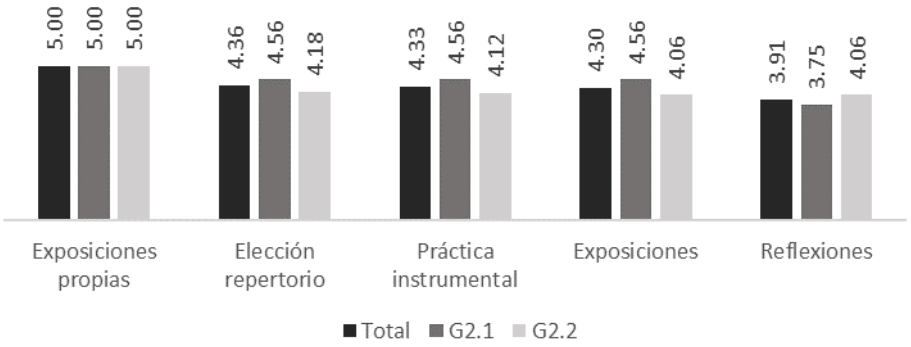


**Fig. 5:** Ítem 4. ¿Te ha gustado elegir el repertorio/tocar las canciones/ reflexionar/las exposiciones de tus compañeros/tus exposiciones?

En este sentido, 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 6). 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.

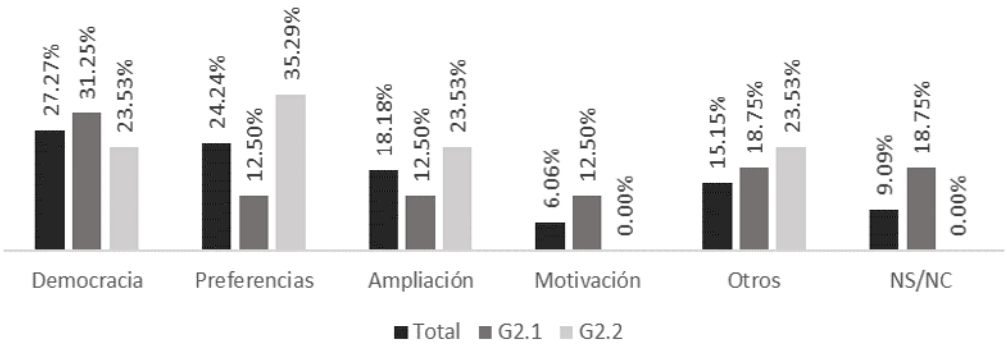


**Fig. 6:** Justificación de la valoración de elección del repertorio

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 7). 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.

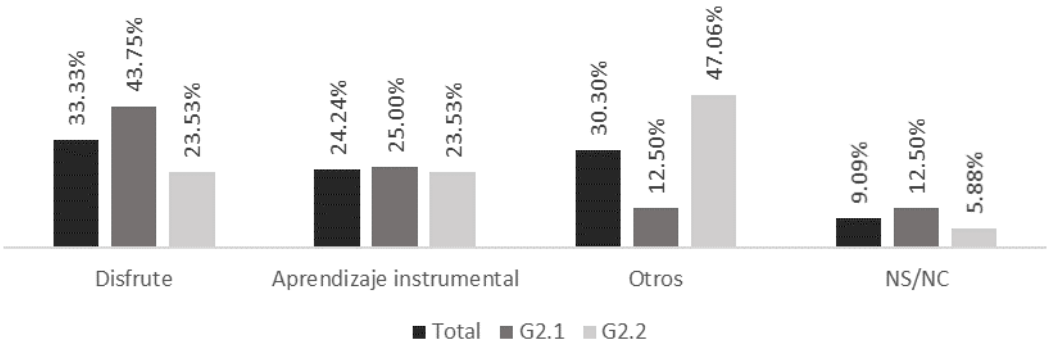


**Fig. 7:** Justificación de la valoración de la práctica instrumental

Cuando se les preguntó 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 8). 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. No obstante, también hubo algunas razones negativas como no haber comprendido muchas de las canciones o el hecho de que las reflexiones sean "charla".

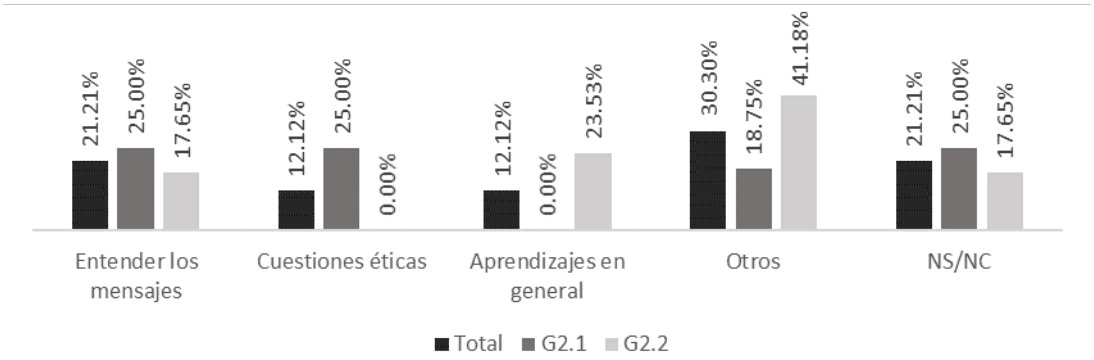


**Fig. 8:** Justificación de la valoración de las reflexiones

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 9). Algunos ejemplos son que los trabajos realizados por los compañeros estaban bien hechos, que se podía aprender más sobre los cantantes o que eran exposiciones divertidas y graciosas. Por último, solo 6 estudiantes respondieron a la valoración de sus propias exposiciones y las razones principales tienen que ver con el disfrute.

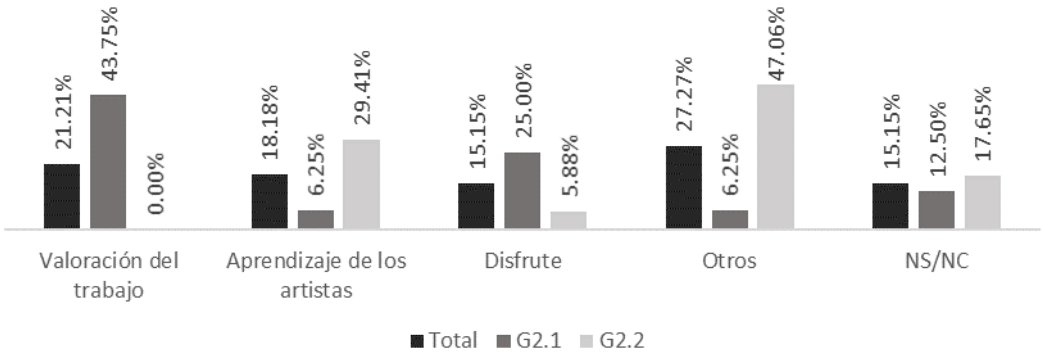


**Fig. 9:** Justificación de la valoración de las exposiciones

Con respecto a las entrevistas en profundidad realizadas a la maestra, se llevó a cabo una al final de cada uno de los ciclos y se obtuvieron los siguientes resultados: en primer lugar, la maestra señaló que había percibido 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. Un elemento destacable dentro de la evaluación fue el hecho de que la maestra había percibido que este enfoque 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 los compañeros. Además, señaló que esta mejora se había mantenido en el tiempo en uno de ellos.

Por otro lado, 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. En esta dirección, 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 calidad de las exposiciones y las reflexiones en el primer ciclo de IA, 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 pretende realizar posteriormente. Se valoró que estas mejoras funcionaron muy bien durante el segundo ciclo de IA, dando lugar a investigaciones y exposiciones más elaboradas y complejas.

Con respecto a la elección del repertorio, el equipo de IA consideró que la experiencia supuso una enseñanza democrática para los estudiantes, 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. De igual modo, no hubo ningún problema en relación con la comunidad educativa y ninguna familia expresó ninguna queja por el tipo de música trabajado. No obstante, algunos docentes del centro sí que mostraron inicialmente 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 del proyecto.

Por otro lado, con 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 a la utilización de un lenguaje malsonante. Sin embargo, en el segundo ciclo se sintió segura después de la experiencia del año pasado y consideró 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.

A la hora de evaluar la posibilidad de trabajar los distintos contenidos curriculares a través de este enfoque, la maestra señaló que había podido trabajarlos 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, es más fácil trabajar los diferentes bloques de contenidos y los aprendizajes son más significativos. Lo mismo sucede con el tiempo empleado. 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.

Finalmente, 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 capaz de transcribir 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 puedan colgar las partituras y se compartan a modo de banco de recursos, así como de contar con los alumnos con más habilidades musicales para que traten de sacar de oído la melodía y resulten más sencilla su transcripción.

## 3. Discusión y conclusiones

En este trabajo se han explorado las posibilidades y dificultades didácticas que puede encontrar el desarrollo de 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 5º 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 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.

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 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 (POWELL; BURSTEIN, 2017; SEVER, 2016).

En segundo lugar, la participación fue muy positiva en ambos ciclos de IA, tanto en la elección del repertorio, 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 1 y 4 ocasiones; que la temática influye en el nivel de participación, siendo superior cuando esta conecta con experiencias propias, y 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, 2015). No obstante, la maestra apuntó que los estudiantes no están habituados a 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; LLAMAS; GORBE, 2014; LORENCOVÁ *et al.*, 2019; MARTIN; SERRANO-ESTRADA; ESTEVE-FAUBEL, 2020), y han intervenido en procesos de investigación y exposición en los que tienen que buscar, contrastar y sintetizar información (PITHERS; SODEN, 2010; TOPO, 2014). Así, en las primeras han surgido reflexiones tales 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.

Además, se han observado algunos aprendizajes relacionados con el pensamiento crítico 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 (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; MERCADO, 2019; VÄKEVÄ, 2006, 2009; WOODWARD, 2017).

En cuarto lugar, la elección del repertorio mediante un sistema de votación por medio 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 decidir sobre cuestiones que les afectan directamente, como es el caso de los contenidos curriculares (BEANE; APPLE, 2005; GIMENO, 2003; MARTÍNEZ, 2011; OSORO; CASTRO, 2017; 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. Además, estos 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.

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). Así, se han validado las experiencias de los estudiantes, sus trasfondos culturales, sus estilos de vida y sus marcos referenciales (GAY, 2000; LIND; MCKOY, 2016). Como sostienen algunos autores, este reconocimiento de las identidades contribuye al desarrollo de las mismas (HUTTUNEN; 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, su reconocimiento ha servido para subvertir su estatus de inferioridad (FRASER, 2006).

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 la cantidad, siendo de 62 para los primeros y 95 para las segundas. Esto indica unas preferencias musicales con un alto nivel de desarrollo conformadas por el repertorio de la música popular urbana. Esto coincide con diversos estudios que sostienen que esta es la música preferida por el alumnado de educación primaria y secundaria (CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; DE QUADROS; QUILES, 2010; DE VRIES, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019; TARRANT; NORTH; HARGREAVES, 2002; WESTERLUND; PARTI; KARLSLEN, 2017). Además, 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.

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 tales 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. 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. Asimismo, señaló que este tipo de propuestas podrían llegar a funcionar adecuadamente en el último trimestre de algunos grupos de cuarto curso.

En segundo lugar, con respecto a la falta de tiempo, se ha estimado que el 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 (BYO, 2018; CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; MACCLUSKEY, 1979).

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 (KALLIO, 2017; VÄKEVÄ, 2006). 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 fundamentaba en los positivos resultados obtenidos en el primero y 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 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 el 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 estas 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 el rechazo de la comunidad educativa, especialmente por parte de las familias o de otros docentes (ERICSSON; LINDGREN, 2011; PARKINSON, 2017). Con respecto a las primeras, la maestra recibió ninguna queja durante todo el proceso de IA. De hecho, cuando pudo conversar con alguna de ellas sobre la propuesta que se estaba implementando en el aula de educación musical, el *feedback* recibido fue positivo. Con respecto a los segundos, encontró en el primer ciclo de IA algunos docentes que plantearon ciertas 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, los propios estudiantes señalaron que utilizar las preferencias musicales del alumnado supondría la generación de conflictos sobre qué músicas concretas elegir. Sin embargo, no se observó 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 manifestaron los estudiantes de manera informal y algunos 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; GURGEL, 2019). 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; VÄKEVÄ, 2017; MIKSZA, 2013; VÄKEVÄ, 2006). 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.

En conclusión, 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 democráticos de toma de decisión, y el reconocimiento de las identidades musicales del alumnado. Por otro

lado, los estudiantes han mostrado madurez suficiente para participar y aprender a través de este 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.

## Referencias bibliográficas

ABRAMI, Philip C. *et al.* Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, v. 85, n. 2, p. 275-314, 2015.

BEANE, James A.; APPLE, Michael W. La defensa de las escuelas democráticas. En: APPLE, MICHAEL W; BEANE, JAMES (Eds.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 2005. p. 13-47.

BINAS, Susanne. Youth Subcultures are Dead!? On the Cultural Logic of «Generation Z» and the Consequences for Music Educational Concepts. *The World of Music*, v. 42, n. 1, p. 125-136, 2017.

BYO, James L. "Modern Band" as school music: A case study. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 2, p. 259-269, 2018.

CARR, Wilfred. Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, v. 38, n. 1, p. 55-73, 2004.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Educational Action Research: A Critical Approach. In: NOFFKE, SUSAN E; SOMEKH, BRIDGET (Eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Londres: SAGE Publications, 2009. p. 74-84.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHRISTOPHERSEN, Catharina; GULLBERG, Anna-Karin. Popular music education, participation and democracy: some Nordic perspectives. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 425-437.

CREMADES, Roberto; LORENZO, Oswaldo; HERRERA, Lucía. Musical tastes of secondary school students' with different cultural background: a study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, v. XIV, n. 1, p. 121-141, 2010.

DAHL, Robert Alan. *Dilemmas of Pluralist Democracy: Autonomy vs. Control*. New Haven: Yale University Press, 1982.

DAHL, Robert Alan. *La democracia y sus críticos*. Barcelona: Paidós, 1992.

DE QUADROS, João Fortunato Soares; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Musical Preferences of High School Students in Brazil: the Case of Vitória, Espírito Santo. *Musica Hodie*, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010.

DE VRIES, Peter. What we want: the music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 3-16, 2010.

DOBROTA, Snjezana; ERCEGOVAC, Ina Reic. Adolescent's musical preferences with regard to some socio-demographic variables. *Odgojne znanosti*, v. 11, n. 2, p. 381-398, 2019.

ELLIOTT, John. Classroom research: Science or commonsense? *Understanding Classroom Life*. Windsor: NFER, 1978. p. 12-27.

ERICSSON, Claes; LINDGREN, Monica. 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*, v. 32, n. 5, p. 713-728, 2011.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En: FRASER, NANCY; HONNETH, AXEL (Eds.). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata, 2006. p. 17-88.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2012.

GARCÍA, Francisco José. Música, cultura y sociedad: la enseñanza de la música a partir de problemas socialmente relevantes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, v. 50, p. 12-22, 2010.

GAY, Geneva. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Nueva York: Teachers College, 2000.

GIMENO, José. Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: MARTÍNEZ, JAUME (Ed.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 2003. p. 11-34.

GREEN, Lucy. The globalization and Localization of Learning, teaching, and Musical Identity. En: GREEN, LUCY (Ed.). *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press, 2011. p. 1-19.

GURGEL, Ruth. The Tanglewood Symposium: Popular Music Pedagogy from 1967 to Today. *Music Educators Journal*, v. 105, n. 3, p. 60-65, 2019.

GUTMANN, Amy. *La identidad en democracia*. Madrid: Katz Editores, 2008.

HERNÁNDEZ, Francesc Jesús; HERZOG, Benno; REBELO, Mauricio. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 395-406, 2017.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1997.

HUTTUNEN, Rauno; MURPHY, Mark. Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education. *Studies in Philosophy and Education*, v. 31, n. 2, p. 137-152, 2012.

KALLIO, Alexis Anja. Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 2, p. 195-209, 2015.

KALLIO, Alexis Anja. Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music in School Music Education. *Popular Music and Society*, v. 40, n. 3, p. 330-344, 2017.

KALLIO, Alexis Anja; VÄKEVÄ, Lauri. Inclusive popular music education? En: HOLT, FABIAN; KÄRJÄ, ANTTI-VILLE (Eds.). *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. [S.l.]: Oxford University Press, 2017. p. 75-89.

KUZMICH, John. Popular Music in Your Program: Growing with the Times. *Music Educators Journal*, v. 77, n. 8, p. 50-52, 1991.

LIND, Vicki R; MCKOY, Constance L. *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. New York: Routledge, 2016.

LLAMAS, Encarna; GORBE, Pilar. Pensamiento crítico: una propuesta educativa para educación primaria. En: MAQUILÓN, JAVIER J; ESCARBAJAL, ANDRÉS; NORTES, ROSA (Eds.). *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria*. Murcia: Editum, 2014. p. 557-570.

LORENCOVÁ, Hana *et al.* Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 5, p. 844-859, 2019.

MACCLUSKEY, Thomas. Peaceful coexistence between Pop and the Classics. *Music Educators Journal*, v. 65, n. 8, p. 54-57, 1979.

MARÍN-LIÉBANA, Pablo; BOTELLA, Ana María. El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, v. 15, p. 19-37, 2018.

MARTIN, Tania Josephine; SERRANO-ESTRADA, Leticia; ESTEVE-FAUBEL, José María. Critical thinking: a base for Urban sustainable development. *Higher Education Research and Development*, v. 39, n. 4, p. 1-16, 2020.

MARTÍNEZ, Miquel. Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En: TORO, BERNARDO; TALLONE, ALICIA (Eds.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011. p. 59-72.

MERCADO, Emily M. Popular, Informal, and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature. *Update*, v. 37, n. 2, p. 30-37, 2019.

MIKSZA, Peter. The Future of Music Education: Continuing the Dialogue about Curricular Reform. *Music Educators Journal*, v. 99, n. 4, p. 45-50, 2013.

NOFFKE, Susan E. Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. En: NOFFKE, SUSAN E; SOMEKH, BRIDGET (Eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Londres: SAGE Publications, 2009. p. 6-24.

OSORO, José Manuel; CASTRO, Ana. Educación y democracia: la escuela como «espacio» de participación. *Innovación educativa*, v. 75, n. 2, p. 89-108, 2017.

PARKINSON, Tom. Teaching the devil's music: some intersections of popular music, education and morality in a faith-school setting. En: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 382-394.

PITHERS, R T; SODEN, Rebecca. Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, v. 43, n. 2, p. 237-249, 2010.

POWELL, Bryan; BURSTEIN, Scott. Popular Music and Modern Band principles. En: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 243-254.

RAMÍREZ, Alfredo. Los retos de la democracia: la democracia participativa como complemento de la democracia representativa. *Estudios de Deusto*, v. 61, n. 1, p. 271-294, 2013.

SANTOS, Luis Fernando. Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, v. 35, n. February 2019, p. 100610, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100610>.

SANTOS, Miguel Ángel. Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En: GIMENO, JOSÉ (Ed.). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata, 2015. p. 13-28.

SEVER, Salim. Rap Music on Education: A Preliminary Study. *Journal of Education and Future*, v. 9, p. 139-153, 2016.

SUBIRATS, Joan. ¿Qué democracia tenemos?, ¿qué democracia queremos? *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, v. 46, p. 155-180, 2012.

TARRANT, Mark; NORTH, Adrian C; HARGREAVES, David J. Youth Identity and Music. In: MACDONALD, RAYMOND; HARGREAVES, DAVID J.; MIELL, DOROTHY (Eds.). *Musical Identities*. Nueva York: Oxford University Press, 2002. p. 134-150.

TOBIAS, Evan S. Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 1, p. 18-35, 2015.

TONUCCI, Francesco. ¿Se puede enseñar la participación?, ¿se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, v. 68, p. 11-24, 2009.

TOPO, Onur. Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 2252-2256, 2014.

VÄKEVÄ, Lauri. Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, p. 126-131, 2006.

VÄKEVÄ, Lauri. The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's «new classroom pedagogy». *Action , Criticism & Theory for Music Education*, v. 8, n. 2, p. 7-34, 2009. Disponible en: <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rih&AN=2009-22124&scope=site%5Cnhttp://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva8_2.pdf>.

WALTER, Jennifer S. Global Perspectives: Making the Shift from Multiculturalism to Culturally Responsive Teaching. *General Music Today*, v. 31, n. 2, p. 24-28, 2018. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1048371317720262>.

WESTERLUND, Heidi; PARTI, Heidi; KARLSLEN, Sidsel. Identity Formation and Agency in the Diverse Music Classroom. En: MACDONALD, RAYMOND; HARGREAVES, DAVID J; MIELL, DOROTHY (Eds.). *Handbook of musical identities*. Nueva York: Oxford University Press, 2017. p. 1-27.

WOODWARD, Sheila C. Social justice and popular music education. En: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 395-411.

**Pablo Marín-Liébana.** Personal investigador del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Es Diplomado en Educación Social, Grado en Maestro en Educación Primaria y Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad de la Rioja, Máster en Memoria y Crítica de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Grado Profesional en Guitarra. Su actividad investigadora se centra en el desarrollo de recursos audiovisuales para favorecer los procesos de escucha, el análisis de libros de texto y la didáctica musical crítica. *pablo.marin-liebana@uv.es*

**José Salvador Blasco Magraner**. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Católica de Valencia. Recibió el Premio Extraordinario de Doctorado por su tesis titulada "Vicente Peydró Díez: vida y obra". Es también Licenciado en Dirección de orquesta por la prestigiosa Associated Board of the Royal Schools of Music de Londres y Diplomado en Didáctica de la lengua inglesa por la Universitat de València. Asimismo, es Editor de CABA y de la editorial Sociedad Latina de Comunicación Social. Es autor de nueve libros y más de cincuenta artículos en revistas nacionales e internacionales. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. *j.salvador.blasco@uv.es*

**Ana María Botella Nicolás**. Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Doctora en pedagogía por la Universitat de València. Licenciada en Musicología y maestra en Educación Musical, por la Universidad de Oviedo. Grado profesional en la especialidad de piano y Máster internacional en la misma especialidad. Investigadora principal del proyecto Emergente I+D+i *El paisaje sonoro, escucha, creación y recreación. Análisis de escenarios de educación ambiental y musical*, de la Generalitat Valenciana. Es autora de más de un centenar de publicaciones en su área de especialización, la didáctica de la música, incluidos artículos en revistas académicas internacionales con revisión por pares. Una selección de sus publicaciones está disponible en su perfil de las redes https://uv.academia.edu/ABotellaNicolás o en su página web https://www.anamariabotellanicolas.com. Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de la audición musical, Tics y Educación musical e Innovación educativa a través de la interdisciplinariedad y la ópera. *ana.maria.botella@uv.es*