



MONOGRÁFICO

Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica

Listening to Students through their Musical Preferences: Dialogical Gatherings, an opportunity for Critical Music Education

Javier Olvera-Fernández¹
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada (España)
Almudena Ocaña-Fernández²
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada (España)
Ramón Montes-Rodríguez^{3*}
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada (España)

doi:10.7203/LEEME.52.27382

Recepción: 15-09-2023 Revisión: 18-09-2023 Aceptación: 10-11-2023

Resumen

Este trabajo investiga el impacto que tiene la introducción en Educación Primaria y Secundaria de un repertorio musical basado en las preferencias musicales del estudiantado. Partiendo de un posicionamiento sociocrítico y a través de un proceso metodológico interpretativo mediante un estudio multicaso, se busca analizar cómo la implementación de tertulias musicales dialógicas afecta a las dinámicas de aula y si esta estrategia didáctica puede facilitar un cambio hacia una educación musical crítica. Se estudian seis casos en seis centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria. La información se obtuvo a partir de grupos focales con alumnado y con investigadores, diarios docentes de investigación, *playlists* y las conversaciones mantenidas en una red social de intercambio. Tras analizar los datos se incide en: a) qué escucha el estudiantado y cómo esto conforma su identidad; b) las temáticas discutidas tras la escucha; c) los cambios educativos tras la implementación de las tertulias y sus fortalezas; y d) las dificultades encontradas. Esta investigación se muestra en línea con algunos hallazgos de otras investigaciones previas, y puede facilitar a docentes y personal investigador la apertura a escenarios educativo-musicales más democráticos, abiertos, comprometidos y de naturaleza reflexiva y crítica.

Palabras claves: apreciación musical; colaboración docente; investigación cualitativa; grupos focales.

Abstract

This paper investigates the impact of the introduction in Primary and Secondary Education of a musical repertoire based on the musical preferences of the students. Starting from a socio-critical position and through an interpretative methodological process by means of a multi-case study, the aim is to analyse how the implementation of dialogical music gatherings affects classroom dynamics and whether this didactic strategy can facilitate a change towards a critical music education. Six cases are studied in six schools, both primary and secondary. The information was obtained from focus groups with students and researchers, research diaries, playlists and conversations held on a social network. After analysing the data, the focus is on a) what the students listen to and how this shapes their identity; b) the topics discussed after listening; c) the educational changes after the implementation of the *tertulias* and their strengths; and d) the difficulties encountered. This study is in line with some of the findings of previous research and can help teachers and researchers to open up more democratic, open, committed, reflective and critical educational-musical scenarios.

Key words: Music Appreciation; Teacher Collaboration; Qualitative Research, Focus Groups.

¹ Doctorando en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, <https://orcid.org/0000-0002-3002-8552>

² Profesora Titular de Universidad, <https://orcid.org/0000-0002-5096-8832>

³ Profesor Ayudante Doctor, <https://orcid.org/0000-0002-6063-4158>

*Contacto y correspondencia: Ramón Montes-Rodríguez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada, ramontes@ugr.es, Campus de Cartuja, s/n. 18011 Granada. España.

1. Introducción

La música, entendida como arte o como fenómeno cultural, no debe considerarse neutral o inocente. En su tejido, están entrelazados intereses culturales, políticos y económicos que condicionan la forma mediante la que se produce, se distribuye y se consume. Dado su impacto en las esferas cognitivas, emocionales y sociales humanas, es crucial considerar la música como herramienta educativa destacada. Su importancia trasciende la mera estética, ya que sirve como vehículo para la transmisión de conocimiento, corrientes ideológicas y un lenguaje intrínseco. En este contexto, aborda una variedad de temas que abarcan desde la significación musical, la ideología, la identidad y el género en relación con la educación musical, hasta los cambios y desafíos en los planes de estudio y la pedagogía musical (Green, 2014), especialmente en lo que concierne a la integración del aprendizaje informal en entornos educativos formales de música. Esto enriquece las experiencias de aprendizaje, promoviendo la creatividad, el pensamiento reflexivo y la colaboración, elementos fundamentales en todo tipo de pedagogías comprometidas con el cambio. En estas, se enfatiza la necesidad de superar ciertas prácticas de enseñanza jerárquicas y de fomentar la apertura a oportunidades de aprendizaje colaborativo (Goodrich y Vu, 2023).

En el siglo XXI, numerosos académicos y académicas se esfuerzan por reconfigurar la educación musical en busca de la justicia social. La pedagogía crítica lidera este proceso de transformación (Hess, 2017). La reflexión sobre la experiencia musical como una forma de mediación educativa nos insta a analizar el currículo desde una perspectiva crítica. Esta educación musical busca redefinirse por una ampliación del repertorio que se cuestione la propia concepción de la música y conceptos históricamente normalizados y, todo ello, a partir de la introducción de prácticas democráticas que promuevan la diversidad, participación y el pensamiento crítico entre música y sociedad. Por esto, la educación musical actual, que intenta despojarse de sus deudas del pasado al repensarse desde nuevas lentes (Grissom-Broughton, 2020), puede abrazar la diversidad, también sonora, del estudiantado. Y la escuela, como reflejo de la sociedad, debe superar la desconexión con el entorno social y desempeñar un papel crucial en la formación de su identidad, que evoluciona constantemente y se ve influenciada por diversas referencias en diferentes ámbitos, preferencias y estilos de vida (Folkestad, 2006). Desde una perspectiva crítica, la educación musical debe entenderse como diálogo dentro del aula que permite un espacio de comunicación horizontal, no solo desde el lenguaje verbal sino también musical, integrando diferentes estilos y géneros musicales. Partiendo de estas lógicas la educación musical se torna empoderadora, transformadora y política (Abrahams, 2015; Steinberg y Kincheloe, 2010).

La música construye identidades a través de su narrativa y comunicación. Facilita la exploración y desarrollo de la identidad en relación con aspectos como clase social, política, religión, etnia y género (Lamb, 2003). Hargreaves y Marshall (2003) señalan la evolución de las identidades musicales en diferentes etapas. En la infancia, prevalece la dimensión personal ligada a adultos de referencia. En la adolescencia, cobra más importancia el componente social, influenciado por pares y tecnologías de la información. En consecuencia, la identidad musical se comprende como un proceso dinámico, complejo y fluido (North *et al.*, 2000). Es un constructo interseccional y performativo que se forma en las tensiones entre el individuo y la sociedad, desempeñando un papel crucial en el desarrollo psicosocial de la juventud y en su sentido de pertenencia. Su relevancia educativa, por ejemplo, a la hora de facilitar prácticas de integración social (Crawford, 2020), nos lleva a examinar y repensar los procesos de enculturación y las preferencias musicales durante la etapa escolar.

En la era digital actual, se ha observado una amplificación en la interacción musical que amalgama vivencias de alcance local con un contexto global, propiciando, por ende, una aceleración, en ocasiones acrítica, de los procedimientos educativos y de consumo. Este fenómeno ha suscitado, asimismo, reacciones críticas y manifestaciones de resistencia que defienden una educación musical más pausada (Varkoy y Rinholm, 2020). Esta evolución ha generado un nuevo contexto para la formación de preferencias musicales, donde se aprecia cómo las tendencias en el mundo adolescente tienden a seguir las pautas del capitalismo global o las dinámicas de la música como producto de rápido consumo. Faure *et al.* (2020) destacan una influencia mutua entre los consumidores y la industria musical, creando un ciclo autoalimentado. La industria moldea tendencias sonoras que impactan en la identidad de la juventud. Dadas las implicaciones de las preferencias musicales en la identidad, la educación musical debería ser crítica y receptiva a las experiencias sonoras del alumnado, fomentando la diversidad, la participación y el pensamiento crítico (Abrahams, 2007).

Numerosos estudios legitiman la utilización de este tipo de repertorio por enriquecer la naturaleza democrática, ética e inclusiva de los procesos educativos, así como su contribución al desarrollo del pensamiento crítico, el crecimiento personal, la capacidad para el trabajo colaborativo, la motivación y la participación (Cheng, 2020; Rauduvaitė, 2013; Tobias, 2015; Väkevä, 2006). Su uso también fomenta la reflexión, el debate y la expansión de sus gustos y su identidad (Byo, 2018), promoviendo aprendizajes significativos y holísticos (Gage *et al.*, 2020). Sin embargo, algunas investigaciones señalan desafíos, como gustos cambiantes (Miksza, 2013), rechazo a letras de canciones (Parkinson, 2017), traslación de excesivos estereotipos masculinos tradicionales en algunos géneros musicales (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2023) y dificultades en la aplicación de métodos pedagógicos a este repertorio (García-Peinazo, 2017). Integrar estas preferencias requiere adaptar la enseñanza para evitar contradicciones. Se recomienda desarrollar programas y planes de estudio que capaciten al profesorado de música para utilizar este repertorio desde una perspectiva de participación democrática y reconocimiento de las identidades estudiantiles.

Este estudio se enfoca en investigar el impacto de la introducción de un repertorio basado en las preferencias musicales del estudiantado en los procesos educativos. Busca analizar en detalle las implicaciones educativas de la implementación de tertulias musicales dialógicas (TMD) originadas a partir de las elecciones que ellos y ellas realizan. Para guiar esta investigación, se han formulado las siguientes preguntas de investigación que han servido como orientación en todo el proceso:

1. ¿Qué escucha el estudiantado y cómo se apropia de esas músicas?
2. ¿Qué temáticas son predominantes en las tertulias?
3. ¿Cuáles son las consecuencias educativas que emergen de la implementación de estas tertulias? ¿Qué fortalezas se identifican?
4. ¿Qué obstáculos se presentan durante la realización de las sesiones de tertulia?

2. Método

En esta investigación hemos optado por una metodología eminentemente cualitativa que nos ha permitido comprender el desarrollo de la acción pedagógica estudiada en cada uno de los contextos en los que se ha implementado. Cada uno de estos contextos constituye un caso

específico que ofrece respuestas a las preguntas de la investigación desde su unicidad y singularidad. Además, en este estudio nos interesaba realizar un análisis transversal para poner a dialogar estas respuestas e identificar elementos compartidos por lo que hemos optado por un enfoque de estudio colectivo de casos o multicaso (Stake, 1998). Pero, lo realmente distintivo de este diseño es que se trata de una investigación colaborativa llevada a cabo en conjunto con la escuela (Cloonan, 2019). El profesorado no solo implementa la acción pedagógica en estudio, sino que también colabora en el diseño de la investigación junto con investigadores externos.

2.1. Contexto y participantes

La elección del contexto y de los y las participantes se determinó de manera orgánica, surgiendo de las necesidades, compromisos y objetivos compartidos por el grupo de docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria del Laboratorio Pedagógico PedaLAB-UGR (<https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr>). De manera colectiva el grupo de docentes, en colaboración con el personal investigador que provenía de la Universidad, decidió iniciar la investigación sobre sus propias prácticas en las aulas de Primaria y Secundaria.

La investigación se ha desarrollado en seis centros educativos de titularidad pública de Andalucía que están ubicados en zonas rurales o semiurbanas. En tres centros, la investigación se ha desarrollado con estudiantes de tercer ciclo de Primaria y, en otros tres, con alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO (Tabla 1). Todas las clases de Primaria mantienen una proporción de estudiantes en el rango de 20-25 por aula, mientras que, en las clases de Secundaria, la cifra oscila entre 24 y 28 estudiantes. No se han incluido datos relativos al género de los estudiantes en la tabla, dado que en todos los casos se observó una distribución prácticamente homogénea, con un margen de variación de solo un 3%. En cuanto a la formación musical extracurricular del alumnado, se obtuvo información de manera secundaria a través de los informes proporcionados por los y las docentes en sus diarios. Se pudo observar que, en entornos semiurbanos, que representan los dos primeros casos, un 5-8% de los estudiantes poseen formación musical fuera del entorno escolar, en contraste con los contextos más rurales, donde esta cifra es inferior al 5%. A pesar de esta diferencia, los únicos efectos notables señalados por los y las docentes se relacionan con un mayor vocabulario específico en temas puramente musicales entre el estudiantado con formación musical extracurricular. Estos datos han tenido una influencia marginal o nula en los análisis realizados en el presente estudio, por lo que no han sido incluidos en la tabla subsiguiente.

Tabla 1. Descripción casos del estudio

	ETAPA	CURSOS	HABITANTES LOCALIDAD
CASO 1	ESO	1º/2º	Más de 10000
CASO 2	ESO	2º/3º	Más de 10000
CASO 3	ESO	2º	Menos de 5000
CASO 4	Primaria - ESO	5º/6º - 2º	Menos de 5000
CASO 5	Primaria	5º/6º	Menos de 5000
CASO 6	Primaria	5º/6º	Menos de 5000

En términos de ética de la investigación, se comunicó el desarrollo del estudio a todos los involucrados en la comunidad educativa. Se informó al equipo directivo y a las familias a través de un documento de consentimiento informado y posibilidad de desistimiento que detallaba la naturaleza de la investigación, la participación de los estudiantes y las medidas de anonimato y confidencialidad. El alumnado fue informado directamente en clase tras la firma del documento

por parte de las familias. Se comprometió al equipo investigador a negociar la información objeto de estudio y a proporcionar informes resultantes al alumnado participante.

2.2. Instrumentos y técnicas

Se han empleado distintas técnicas de recogida de información alineadas con las TMD, la estrategia docente objeto de la investigación.

Cada docente implementó la TMD en tres sesiones de una hora. En la primera, se creó una *playlist* basada en las preferencias de la clase y se discutieron las razones de esas elecciones. En la segunda, se presentaban canciones, se votaba por las tres preferidas y se elegía democráticamente la canción objeto de la tertulia iniciando una primera escucha y discutiendo los aspectos de la letra y la música que llamaban la atención. En la tercera, se visualizaba el videoclip y se profundizaba en los temas musicales y líricos discutidos previamente.

Cada sesión fue grabada en audio, siendo esta la estrategia que en la investigación hemos identificado como “grupo focal alumnado” y cada docente elaboró un diario de investigación para registrar observaciones y las intervenciones más relevantes.

Paralelamente a las tertulias de aula, se realizaron sesiones de intercambio entre docentes e investigadores externos, que denominamos “grupo focal del grupo de investigación”, que fueron grabadas y aportaron datos adicionales sobre el proceso. Además, se registraron los intercambios en un chat de *Telegram*, que llamamos “red social de intercambio”. La Tabla 2 muestra las técnicas de recopilación de datos utilizadas en las diferentes fases de las tertulias y la Tabla 3 ilustra el volumen de datos manejados en el estudio.

Tabla 2. Técnicas recogida información vinculadas a la acción docente de las TDM

ACTIVIDADES		TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
TMD1	Elaboración de la lista de reproducción Tertulia sobre razones elección	<i>Playlist</i> grupo GF alumnado (TMD1) Diario de investigación docente Red social de intercambio
TMD2	Selección canción para TMD2 Audición canción elegida y diálogo sobre música y letra	GF alumnado (TMD2) Diario de investigación docente Red social de intercambio
TMD3	Visionado del vídeo de la canción Diálogo sobre nuevos temas y profundización en los de la sesión anterior	GF alumnado (TMD3) GF grupo de investigación Diario de investigación docente Red social de intercambio

Tabla 3. Cuantía de técnicas de recogida de información

	CUANTÍA	DETALLE
<i>Playlist</i> musical de grupo	6	55 canciones
Grupo focal alumnado	18	9 horas de grabación, 162 páginas de transcripción
Diario investigación docente	6	90 páginas
Grupo focal grupo de investigación	1	2 horas de grabación, 35 páginas de transcripción
Red social de intercambio	1	373 mensajes de texto y audio

2.3. Categorización

El análisis cualitativo de datos ha sido interactivo e iterativo, construyendo inductiva y colectivamente un sistema de categorías consensuado por el grupo de trabajo. Cada docente en su rol de investigadora e investigador, de manera previa a la sesión de análisis de categorías realizada en grupo, identificó en sus diarios fragmentos de texto a los que asignó una codificación emergente. Con esta categorización inicial, se trabajaba en el grupo de investigación donde se realizó un proceso de triangulación que permitió consensuar la definición de las categorías analíticas y los fragmentos de texto asignados a las mismas. De esta manera, llevamos a cabo un proceso comparativo constante para evitar una categorización mecánica y formulista y se mantuvo receptivo a las dinámicas emergentes y a las posibles modificaciones en las diferentes fuentes de datos. Siguiendo a Simons (2011), a lo largo de este proceso se ha tenido en cuenta una actitud de apertura al cambio a medida que se iban examinando los datos y crecía la comprensión sobre ellos. La interacción entre los investigadores y las investigadoras, y la información analizada ha sido clave en este proceso que se entiende al mismo tiempo como arte y ciencia (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

Se utiliza como apoyo el software NVivo exclusivamente para dotar de estructura a la información recopilada y acceder a los datos de manera más sencilla y efectiva.

Tabla 4. Sistema de categorías

PREFERENCIAS MUSICALES	Dispositivos de acceso
	Razones para la elección
TEMÁTICAS TERTULIAS	Sexualidad
	Roles de genero
	Naturalización de la violencia y las drogas
	Ideología política
	Ficcionalidad
	Consumo
	Canon estético
IMPLICACIONES EDUCATIVAS	Aprendizajes
	Participación guiada o estrategias metodológicas
	Apropiación participativa
	Repercusión en el contexto escolar
	Fortalezas
	Debilidades

3. Resultados

A partir del sistema de categorías resultante tras la codificación manual de todos los datos recopilados (Tabla 4), en esta sección se da respuesta de forma ordenada a las distintas preguntas de investigación. Con el objetivo de facilitar la comprensión y dotar de globalidad a los análisis, en cada subepígrafe se presentan diversas categorías de análisis y las relaciones generadas entre ellas vinculadas con las preguntas de investigación.

3.1. ¿Qué escucha el estudiantado y cómo se apropia de esas músicas?

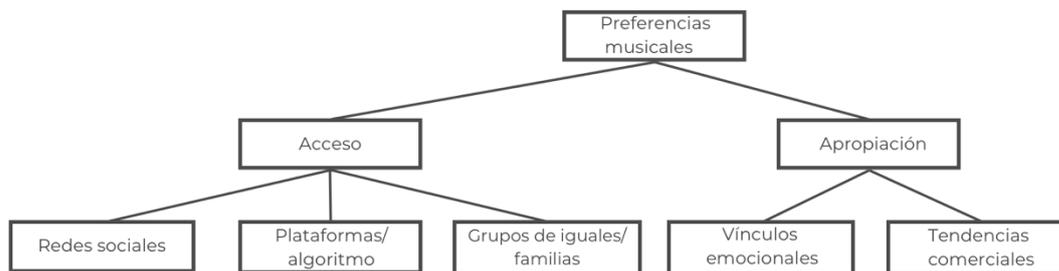


Figura 1. Mapa de categorías de análisis que atiende a la primera pregunta de investigación

Las *playlists* de clase reflejan la diversidad musical presente. Aunque la selección de canciones es variada, los géneros musicales más populares entre el alumnado son el reguetón, seguido del trap, el rap y el pop de radiofórmula. La mayoría de la escucha musical se realiza mediante dispositivos móviles, computadoras y tabletas, siendo las plataformas digitales las principales fuentes para descubrir y consumir música.

Me saltan en *Youtube* o *Spotify* y las dejo. Como no tengo *premium* me aparecen de manera aleatoria canciones. Otras las conozco por *influencers* que sigo en Tik Tok (GF TM1. Caso 6).

Me cuentan que al buscar o poner una canción después les van saliendo sugerencias y así descubren otras canciones (Diario investigación. Caso 4).

Algunos docentes observan cambios en cómo se recomienda y se accede a la nueva música. Antes, las radios musicales y sus filtros críticos eran dominantes, pero ahora las recomendaciones automatizadas basadas en algoritmos tienen más peso. Aun así, las sugerencias de amistades y familiares siguen siendo importantes y la popularidad en redes sociales y plataformas digitales también afecta a la elección musical.

Las amistades y sus recomendaciones son el principal mecanismo de transmisión musical, aparte de las redes sociales y plataformas como *Tik Tok* o *Youtube*. La radiofórmula de mi generación ha pasado el testigo a los algoritmos (Diario investigación. Caso 3).

A través de redes sociales como *Tik Tok* se generan vídeos virales con canciones que conocen de manera fragmentada y que se vuelven exitosas parcialmente y por un tiempo limitado.

Cuando ponemos una canción de las que han elegido algunas personas solo la reconocen al llegar al estribillo porque la conocen de *Tik Tok* (Diario investigación. Caso 5).

Se percibe un fuerte apego emocional a la música, que trasciende los elementos musicales y las letras, a los que prestan poca atención. Describen las canciones que eligen como animadas, rítmicas y asociadas a momentos de alegría y diversión.

Les pregunté si sabían lo que estaban cantando y me respondieron que no les importaba el significado, que les gustaba porque era pegadiza y por el ritmo (Diario de investigación. Caso 2).

Este desinterés por el significado de las letras es más frecuente en las canciones populares que están de moda en ese momento. No obstante, algunas canciones se seleccionan debido a su lenguaje provocador y temas controvertidos, que se consideran tabú en la escuela o en su entorno familiar.

La valoración de los músicos se centra menos en su calidad musical y más en su capacidad para ser populares en las redes sociales. Esto conduce a preferencias musicales efímeras y cambiantes, impulsadas por la velocidad del entorno contemporáneo, lo que se relaciona con la idea de obsolescencia programada en la música.

Comentan que las músicas que eligieron hace un par de semanas ya no son sus favoritas porque ya no están de moda (Diario investigación. Caso 1).

3.2. ¿Qué temáticas son predominantes en las tertulias?

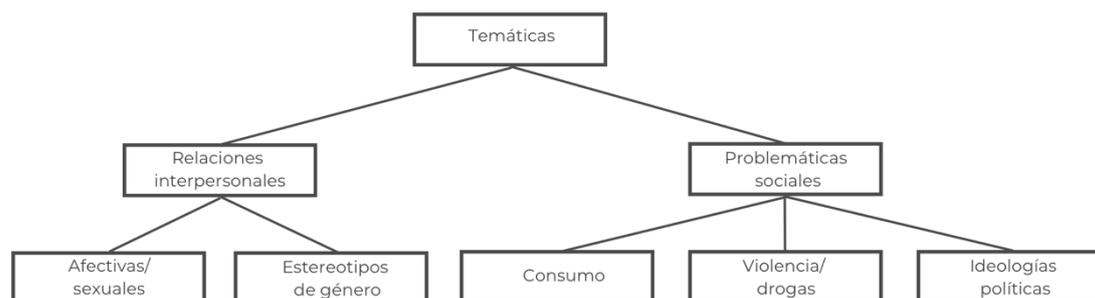


Figura 2. Mapa de categorías de análisis que atiende a la segunda pregunta de investigación

Se ha identificado la creación de estereotipos en torno a ciertos géneros musicales, pero excluyendo géneros como el pop y el rock, a pesar de que también podrían contener esos mismos temas.

No son capaces de llegar a un acuerdo sobre si trata de trap o pop, lo que sí tienen claro es que no se trata de reguetón porque no dice en las letras ni “cosas malas” ni “sexuales” (Diario de investigación. Caso 5).

La atención a aspectos extramusicales, como la letra y la imagen, promueve discusiones enriquecedoras sobre cuestiones intrínsecamente relacionadas con la formación de la identidad. Las representaciones de roles de género presentes en las canciones proporcionan un espacio propicio para hablar de relaciones afectivas y sexualidad.

Estas canciones pueden influirnos en cómo nos relacionamos entre nosotros, entre chicos y chicas (GF TMD3. Caso 3).

Yo cuando tengo novio dejo de salir con mis amigas y solo salgo con mi novio (GF TMD3. Caso 2).

La cosificación y sumisión femenina representada en las canciones constituye discusiones donde el alumnado muestra sensibilidad dispar sobre roles de género. Frente a la cosificación, las alumnas son más conscientes y se sienten incómodas ante la representación inerte de las mujeres, mientras que los alumnos tienden a percibir ese rol como desprovisto de cualquier “peligro” o consecuencia negativa.

A mí me llama la atención la expresión “ella es mi planta” porque es una forma de decir que ella es un adorno. Esta canción me parece muy machista y habla de sexo con poco respeto hacia las mujeres. [...] pero a mí la letra me da igual, a mí me hace gracia y me gusta la música por eso la voy a seguir escuchando (GF TMD2. Caso 6).

En relación con los roles de género representados en las canciones y la exhibición de los cuerpos, se destaca la presencia de un canon estético predominante. Los estudiantes masculinos suelen identificarse con un ideal de hombre en términos de actitudes, apariencia física y estilo de vestimenta. Por otro lado, las estudiantes femeninas aspiran a parecerse a las mujeres retratadas

en los videoclips. Además, el canon estético se encuentra intrínsecamente ligado al consumo de una variedad de productos publicitados en los vídeos.

A mí me gusta esa canción porque me gusta el cantante que es “de calle”, uno que lo ha conseguido todo por él mismo y que se ha criado en la calle (GF TMD1. Caso 2).

Me dicen que es lo que se lleva, que lo escucha todo mundo y que lo que sale en los vídeos es la ropa que hay en las tiendas (Diario investigación. Caso 4).

Existe un proceso de normalización de la violencia y el consumo de drogas porque son temas recurrentes en las canciones que escuchan, tratados de forma trivial y sin advertir de los riesgos. Las canciones brindan una oportunidad para discutir la “realidad” que representan, reflexionar sobre sus peligros e identificar lo que es verdadero y lo que es ficción.

Una chica dice que los vídeos no son reales, que eso seguro lo ha creado un hombre y que lo que ahí sale es falso, pero vende. Añade que en la vida real no pasa lo que sale en el vídeo y lo que dice la letra, porque si a ella le dijeran eso le pegaba un guantazo. Las demás chicas apoyan ese comentario, los chicos guardan silencio (Diario investigación. Caso 6).

Algunas canciones propician posicionarse ideológicamente. En nuestros hallazgos, hemos identificado una función simbólica en ciertas canciones que se emplean para la promoción de una ideología específica y para la confrontación con aquellos que mantienen puntos de vista divergentes.

En la *playlist* de mi clase han salido los himnos nacionales de España y de Rusia. Creo que utilizan los himnos para confrontar. Dicen que una cosa es de derechas y otra de izquierdas y yo me pregunto ¿Por qué le están dando esos significados? Cuando pregunté dijeron que estaban “muy polarizados desde la aparición de la ultraderecha” (GF TMD1. Caso 2).

3.3. ¿Cuáles son las consecuencias educativas que emergen de la implementación de estas tertulias? ¿Qué fortalezas se identifican?

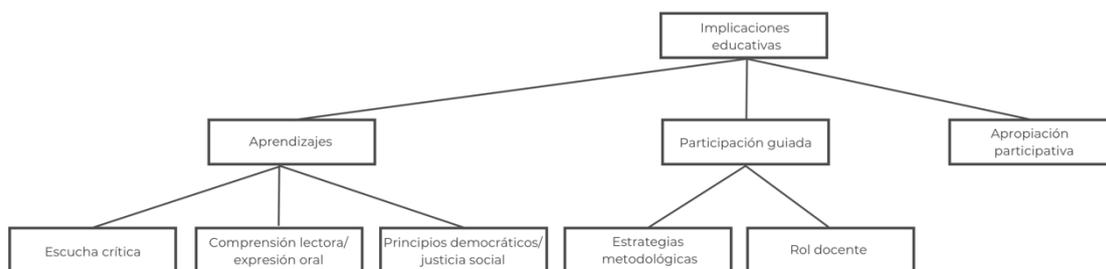


Figura 3. Mapa de categorías de análisis que atiende a la tercera pregunta de investigación

Las tertulias fomentan una forma de escucha crítica que trasciende la mera percepción sensorial o emocional. En este sentido, el alumnado ahora presta más atención a detalles que antes pasaban desapercibidos, fortaleciendo así los argumentos que respaldan la elección de sus preferencias musicales.

Me comentan que nunca se habían parado a escuchar de esa manera una canción y que habían aprendido a atender más a la letra y la música (Diario investigación. Caso 4).

Gracias a esta actividad hemos aprendido a escuchar de manera diferente (GF TMD3. Caso 3).

Facilitan el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora. Al analizar las letras de las canciones, a veces, el alumnado no sabe identificar algunas metáforas pudiendo malinterpretar ciertos mensajes.

Cuando les pregunto de qué va la canción me dicen que es de un tío al que le ha dejado su novia algo que me sorprende porque, en realidad, lo que explica es que la chica ya no está porque ha muerto. Su comprensión de las letras es muy limitada, no entienden los mensajes que utilizan metáforas o dobles sentidos (Diario investigación. Caso 2).

En las tertulias, hay un énfasis en expresión oral que involucra habilidades para comunicar ideas de forma clara. El alumnado aprende a estructurar sus pensamientos y a participar en conversaciones respetuosas. Durante este proceso, el personal docente ha notado un aumento en el interés por compartir ideas y una mejora en el cumplimiento de las normas, creando así un ambiente de tolerancia y respeto mutuo.

La elección de las canciones para las TMD representa un desafío debido a la variedad de títulos disponibles en las listas de reproducción. Se toman precauciones para que el proceso democrático de selección no silencie las voces de las minorías y que se convierta en un espacio de exclusión. Durante la búsqueda de consensos, el grupo toma decisiones que llevan a reflexionar sobre las preferencias individuales y sobre la identidad colectiva.

En cuanto al papel del profesorado, desempeña un rol fundamental en la dinámica de la tertulia. En este sentido, hemos resumido los aspectos que el profesorado ha destacado como esenciales para mejorar el desarrollo de este proceso educativo. Su participación debe ser en condiciones de igualdad con el resto del grupo, expresando su opinión en momentos pertinentes sin monopolizar la conversación ni imponer su perspectiva. La función principal del docente es la moderación, velando por el cumplimiento de las normas establecidas al inicio de la tertulia. Simultáneamente, es crucial prestar atención a las ideas que surgen entre el alumnado y plantear nuevas preguntas que permitan abordar un mismo tema desde diversas perspectivas. Durante el diálogo, debe facilitar la expresión de todas las opiniones y actuar como defensor de los principios democráticos y de justicia social en casos en los que las ideas presentadas por el estudiantado puedan transgredir esos límites.

Les comento que canciones como la que han escuchado, y que representan la dominación del hombre sobre la mujer, pueden provocar que vean esa forma de relacionarse como natural y que vean normales ciertos comportamientos machistas. Les digo que en el extremo más peligroso de esta situación está la violencia hacia la mujer y que esa misma semana ha habido cinco asesinatos de mujeres por parte de sus parejas o exparejas. Creo que introducir este tipo de comentarios es importante porque les permite pensar sobre el tema desde otro sitio (Diario de investigación. Caso 6).

La introducción de las TMD ha tenido un impacto positivo en la dinámica del aula. Se ha observado una mejora en las relaciones entre el alumnado, quienes muestran un mayor respeto por las diferencias individuales. Este efecto positivo no se limita a las relaciones entre estudiantes, sino que también, y con especial incidencia, se extiende a la relación con el profesorado.

Gracias a la realización de la actividad de la tertulia a lo largo del curso se han ido eliminando comentarios que ridiculizaban a una compañera a la que le gustaba el K-Pop. (Diario investigación. Caso 3).

No sólo he podido conocer más a mis alumnos, he establecido vínculos más profundos con ellos ya que se han abierto y me han dejado ver su alma (Diario investigación. Caso 4).

Los chavales me paran por los pasillos y me dicen: “maestro he escuchado esta canción o aquella. Te la paso”. Es gratificante ver que me confían y me comparten cosas que para ellos son importantes (Diario investigación. Caso 3).

Hay interés en las tertulias porque están hablando de lo que conocen, de lo que escuchan y de lo que les gusta (Diario investigación. Caso 5).

Es importante destacar que, aunque algunos estudiantes inicialmente mostraron resistencia a participar en esta actividad, posteriormente el profesorado observa que se reúnen en

el patio para debatir sobre los temas tratados en las tertulias. Esto ejemplifica lo que se conoce como *apropiación participativa*, según la teoría de Rogoff (2003), lo que indica que el aprendizaje ha sido significativo y ha trascendido el entorno del aula.

Aunque en clase me dicen que no quieren hablar de esos temas, que no les interesa que ellos quieren hacer música, que eso es una pérdida de tiempo luego los veo fuera hablando de lo que ha pasado en la clase, de los temas que hemos tratado en la tertulia (Diario investigación. Caso 2).

3.4. ¿Qué obstáculos se presentan durante la realización de las sesiones de tertulia?

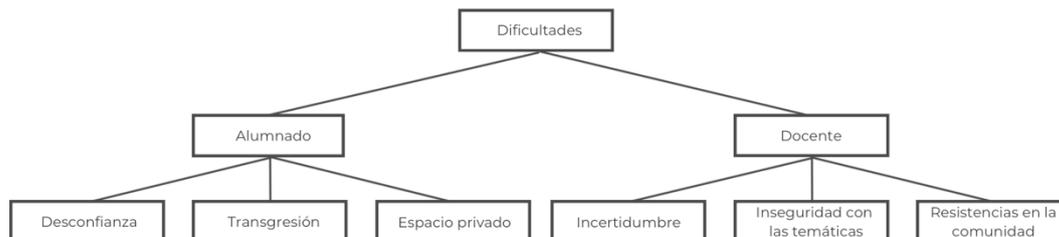


Figura 4. Mapa de categorías de análisis que atiende a la cuarta pregunta de investigación

La introducción de la música preferida del alumnado en el aula es una experiencia que les genera cierto recelo y provoca dos tipos de reacciones contrapuestas. Por un lado, existe un grupo que desconfía de la libertad de expresión en relación con sus elecciones musicales, temiendo que el profesorado pueda tomar represalias si no las considera adecuadas. Por otro, encontramos un grupo que elige deliberadamente canciones con carácter provocador, aprovechando la libertad otorgada para desafiar las normas convencionales del aula, lo cual no es una práctica común en el entorno educativo.

También, manifiestan recelos porque los gustos musicales individuales no concuerden con los de la mayoría, lo que ha representado un desafío y ha requerido respuestas diversas según las circunstancias. Hay docentes que han implementado métodos privados para recopilar las preferencias musicales de su alumnado, proporcionando así un espacio confidencial para expresar sus elecciones sin temor a la reacción que pudiera tener el grupo.

A una alumna marroquí le dio vergüenza proponer su música, supongo que por miedo a no ser aceptada. Le dije que me lo enviara a mí de manera privada. Igual sucedió con otro estudiante al que le gustaba música alejada de las tendencias actuales porque sus gustos provenían de su padre que era aficionado al rock progresivo (Diario investigación. Caso 3).

También, se producen desafíos para la enseñanza, ya que el profesorado se enfrenta a la incertidumbre sobre la reacción del estudiantado, los posibles temas que puedan surgir y la mejor forma de abordarlos en el aula.

La audición la hicimos sin ver el vídeo, pero de todas maneras pasó un mal rato porque la canción tiene expresiones pornográficas y me preocupaba herir la sensibilidad del alumnado (Diario investigación. Caso 2).

Además de los desafíos en el aula, el profesorado debe anticipar posibles reacciones de las familias y otros miembros del personal escolar. Aunque en la mayoría de los casos se reconoce la necesidad de esta actividad, también puede ser percibida como inapropiada debido al uso de canciones con letras controvertidas y la discusión de temas que algunas familias creen que deberían tratarse en privado en el hogar.

Os escribo para informaros de que una madre se ha quejado porque se ha puesto una canción con escenas y expresiones inapropiadas, pidiendo que se revisen las canciones antes de ponerlas. El tutor mandó un mensaje al grupo de claustro diciendo que una madre se había quejado porque algún profesor estaba poniendo contenido inapropiado. Lo peor de todo, él sabía que era yo. Me puso mal delante de todos los compañeros sin conocer cuáles eran mis razones pedagógicas (Red social de intercambio).

Las TDM requieren tiempo para su implementación, lo que es especialmente desafiante en las aulas de Educación Primaria, donde la asignatura de Música suele tener solo una hora semanal. Para llevarla a cabo de manera efectiva, es necesario extenderla durante 3-4 semanas y mantener la continuidad de las conversaciones entre sesiones, incluso utilizando horas no asignadas a música.

El tiempo es una de las limitaciones, con las horas de música a veces es insuficiente, por eso a veces intento sacar horas si puedo con mi tutoría (Diario de investigación. Caso 4).

Por último, se han observado dificultades en la expresión verbal de ideas por parte del alumnado, lo que llevó a considerar la implementación de otras técnicas como la creación musical, plástica, audiovisual o teatral como una alternativa para expresar ideas sobre los temas mencionados anteriormente. Esto les ofrecería vías diferentes para ejercer su libertad de expresión y reflexión.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio está en línea con investigaciones previas que señalan que estudiantes en el tercer ciclo de Primaria y en Secundaria tienen preferencia por la música popular urbana (MPU) (Faure *et al.*, 2020). A pesar del fácil acceso a una amplia variedad de música, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, se observa cierta diversidad en los títulos seleccionados pero una prevalencia de homogeneidad en los géneros musicales.

El acceso inmediato a la música ha dado lugar a un fenómeno de “obsolescencia musical”, que influye en la composición musical para adaptarse a las preferencias de la juventud y beneficiar a la industria. Cuando la música se convierte en un producto de consumo, las dinámicas de producción, reproducción y promoción publicitaria moldean las preferencias. Además, los algoritmos desempeñan un papel importante al generar recomendaciones basadas en elecciones anteriores, lo que puede limitar la exploración de nuevas experiencias musicales.

En este contexto de lo que podemos llamar capitalismo musical o sonoro, surge la pregunta de si las preferencias que se llevan al aula son elegidas libremente y si el alumnado tiene conciencia real de esta situación. Aquí coincidimos con Montes-Rodríguez *et al.* (2023) en que es responsabilidad del docente “desvelar cómo funcionan estos mecanismos para subvertirlos en la medida de lo posible” (p.46) o por lo menos ser conscientes de esta forma de manipulación invisible de las estructuras de mercado para contribuir a una verdadera escucha crítica.

La inclusión de las preferencias musicales del alumnado en las TMD es lo que diferencia este estudio de otras experiencias similares centradas en el repertorio canónico. Con esta experiencia, nos alejamos de un modelo de educación musical que prioriza la música denominada culta o clásica y que, a menudo, se entiende como instrumento de exclusión, ya que podría implicar la legitimación del poder cultural de ciertas manifestaciones musicales sobre otras.

Las prácticas analizadas en la investigación siguen un enfoque ecológico del currículo que se cuestiona quiénes somos, dónde actuamos y por qué actuamos. Atendemos así a la

necesidad de que la institución educativa se abra a los imaginarios sonoros cotidianos de la juventud y deje de ver las experiencias musicales de dentro y fuera de la institución educativa como fenómenos separados (Folkestad, 2006). La implementación de las TMD nos permite conectar con el mundo exterior en el que el alumnado está forjando su identidad ciudadana y crear entornos de seguridad en la institución educativa que les permita analizar críticamente su vida cotidiana fomentando procesos de emancipación.

Para lograrlo, las personas que moderan deben escuchar a todas las voces y minimizar las relaciones de poder para construir un nuevo conocimiento que incluya todas las contribuciones (López de Aguilera *et al.*, 2020). Así, la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje compartido donde se entrelazan diferentes culturas y lenguajes, transformando el aula en un lugar que celebra la diversidad y el reconocimiento de cada individuo (Garcés, 2020) en una ‘red de cuidados’.

La TMD desafía las normas convencionales en la educación generando una acción disruptiva mediada por la música. Al transferir el poder del profesorado al estudiantado, pueden expresar sus opiniones y ejercer su libertad como ciudadanos y ciudadanas, siempre que respeten principios democráticos y de justicia social. Además, es una metodología que promueve la reflexión sobre sus experiencias cotidianas desde una perspectiva ética y que satisface las necesidades evolutivas del alumnado al permitirles cuestionar los discursos circundantes (Tarrant *et al.*, 2001). La música ofrece un espacio ético de experimentación considerado seguro y socialmente aceptado (MacDonald y Saarikallio, 2022). En el contexto de las TDM, surgen aspectos de esta experimentación relacionados con la construcción de la identidad, siempre dentro de ese espacio ético y seguro donde se discuten las experiencias representadas en las canciones, que funcionan como un artefacto externo.

Coincidimos con otros estudios en que las conversaciones dialógicas sobre preferencias musicales permiten al alumnado expresar sus valores y su influencia en sus relaciones sociales (Lonsdale y North, 2017). La música actúa como una mediación (Ocaña-Fernández, 2020) que revela procesos de construcción de identidad y la inclusión o exclusión en diferentes grupos de pares. Nuestra investigación ha identificado posiciones fuertemente polarizadas entre estudiantes, especialmente en temas relacionados con ideologías políticas, relaciones de pareja y roles de género. Las canciones a menudo refuerzan estereotipos de género y, con frecuencia, promueven roles patriarcales y representaciones sexuales que objetivan a la mujer y legitiman comportamientos violentos (Abramo, 2011).

Las dificultades que algunos y algunas estudiantes encuentran para expresar libremente sus preferencias musicales en el contexto de grupo clase pueden explicarse desde la vinculación estrecha entre unos géneros musicales y unas características psicológicas y sociales muy concretas de sus oyentes (Soares-Quadros *et al.*, 2023). Esta adhesión a través de la música a un grupo de iguales específico que define su identidad provoca que la elección de la música favorita no sea baladí y pueda suponer una dificultad para expresar las verdaderas preferencias musicales en el proceso de elaboración de la *playlist*. Hemos podido identificar algunos casos en los que el alumnado adolescente mostraba gustos musicales diferentes en público y en privado para adaptarse a las expectativas de su grupo de pares.

De acuerdo con Parkinson (2017), también en nuestra investigación se puso de manifiesto la resistencia a compartir ciertas músicas debido a que son consideradas poco apropiadas en el entorno escolar por el tipo de mensaje que transmiten. No obstante, defendemos la necesidad de

abordar estos temas y justificamos su incorporación por estar alineados con el currículo educativo establecido en el contexto español, concretamente en los contenidos transversales a todas las asignaturas que promueven la igualdad de género, la educación para la paz, el consumo responsable, el desarrollo sostenible y la educación afectivo-social (Artículo 6, *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*).

El enfoque de este estudio se centra en el aprendizaje dialógico (López de Aguilera *et al.*, 2020), que promueve un diálogo igualitario y valora los argumentos según su validez en lugar de jerarquías sociales preexistentes. En este contexto, la diversidad se ve como algo enriquecedor. El aula refleja la sociedad en miniatura que es la escuela, permitiendo que los conocimientos y experiencias del estudiantado ocupen un lugar central. Esto respeta uno de los principios del aprendizaje dialógico, la inteligencia cultural. Partiendo de estos saberes y experiencias personales, se fomenta la creación de significado a través de la interacción y las demandas y necesidades de las personas involucradas. Asimismo, es un aprendizaje sobre valores democráticos y de justicia social, que fomentan la transformación y la emancipación, elementos claves en una pedagogía crítica (Mejía-Delgadillo, 2020).

En el ámbito de la educación musical, se busca adoptar una pedagogía crítica que cambie nuestro enfoque de uno principalmente práctico a uno más reflexivo y crítico. A través de las TMD, las puertas del aula se abren a diversos géneros musicales previamente excluidos y se da prioridad a las voces del alumnado, democratizando las relaciones educativas en el aula (Ocaña y Reyes, 2011).

En relación con las limitaciones inherentes a este estudio, es importante destacar que estas son típicas de investigaciones de naturaleza cualitativa a pequeña escala. Este estudio se enfocó en seis centros educativos específicos, lo que implica que los hallazgos no pueden extrapolarse de manera directa a una población más amplia. Sin embargo, es relevante subrayar que el objetivo no era generalizar los resultados, dado que la intención principal radicaba en llevar a cabo un análisis en profundidad de estos contextos particulares y las narrativas que emergen en ellos. Esta aproximación se percibe como una fortaleza en lugar de una limitación. No obstante, algunos sesgos fueron detectados y reconocidos por parte del equipo investigador y docente, como por ejemplo una participación mayor a la deseable del profesorado en los discursos de las tertulias, que percibían como una incomodidad los silencios del alumnado. También, la inseguridad e inexperiencia a la hora de gestionar las tertulias podían generar momentos de dispersión en el estudiantado no previstos, aunque propios de este tipo de procesos cualitativos de investigación.

Además, en el desarrollo de este estudio se tuvo la posibilidad de segmentar los resultados y organizar las conclusiones en función de variables como la edad, el género y la formación musical previa de los estudiantes en cada caso. No obstante, al examinar los datos recopilados, se constató que las diferencias observadas no eran lo suficientemente sustanciales como para justificar una estructuración analítica de esta naturaleza. Por lo tanto, se optó por una estructura temática centrada en las preguntas de investigación, con el propósito de comprender de manera integral la experiencia del alumnado participante. Futuras investigaciones podrían incidir en estas cuestiones.

Del mismo modo, es importante señalar que actualmente se está llevando a cabo un seguimiento a largo plazo con el propósito de evaluar el impacto sostenido de las tertulias musicales en los contextos en los que se están implementando enfoques pedagógicos de educación musical crítica. El proyecto al que se vincula la presente investigación continúa en curso y, en

consecuencia, resultará fundamental en futuras investigaciones la exploración de la durabilidad y estabilidad de los cambios observados como resultado de la implementación de estas prácticas.

El hecho de que el profesorado sea a la vez parte del equipo investigador nos permite minimizar la subjetivación de las realidades observadas, rasgo propio de la investigación social. La posibilidad de compartir con el grupo el análisis realizado y contrastarlo con otras perspectivas permite poner en duda las primeras interpretaciones que surgen de la observación y el análisis de los diálogos en la tertulia. El desarrollo de la investigación desde una perspectiva colaborativa nos obliga a cuestionar nuestros marcos de referencia individuales en el grupo para ir construyendo un marco de referencia común que guía el análisis de los datos y que nos hace conscientes colectivamente de los sesgos en nuestra propia mirada.

Este estudio nos ha permitido reflexionar sobre el poder dentro del aula de música, sobre quién toma decisiones y cómo se valoran los intereses y experiencias del alumnado. Permitir la inclusión de las preferencias musicales del alumnado es un acto de reconocimiento mutuo que puede ser el primer paso hacia una relación horizontal que respalde el aprendizaje dialógico. La tertulia se convierte en una herramienta esencial para comprender cómo la música influye en la construcción de las identidades en el aula conectando con un enfoque ecológico del aprendizaje. Al atrevernos a desafiar las dinámicas que han impregnado la pedagogía musical desde un enfoque práctico, nos aventuramos a explorar nuevas posibilidades que nos acerquen a un enfoque crítico, más democrático, comprometido y reflexivo (Hooks, 2022).

Financiación y agradecimientos

Esta investigación obtiene financiación a través del Proyecto B-SEJ-364-UGR18 “El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: Evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLab)” de la Universidad de Granada con fondos FEDER; el proyecto “Identidades musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado” (PIV-021/22) de la Junta de Andalucía; y del Proyecto I+D “ReDoc: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva (PID2022-138882OB-I00)” del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Además, queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los y las docentes que han participado en el desarrollo de esta investigación colaborativa en el contexto del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR.

Referencias

- Abrahams, F. (2007). Musicando a Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp.305-322). Graó.
- Abrahams, F. (2015). Another perspective. Teaching Music to millennial students. *Music Educators Journal*, 102(1), 97-100. <https://doi.org/10.1177/0027432115590860>
- Abramo, J.M. (2011). Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, 13(4), 465-477. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632084>
- Byo, J.L. (2018). “Modern Band” as school music. *International Journal of Music Education*, 36(2), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0255761417729546>
- Cheng, Z. (2020). I am still on my way: The influence of motivation in transforming identities. *Qualitative Report*, 25(2), 525-536. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3717>

Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195. doi:10.7203/LEEME.52.27382

- Cloonan, A. (2019). Collaborative teacher research: Integrating professional learning and university study. *Australian Educational Researcher*, 46(3), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0290-y>
- Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 248-269. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843001>
- Díez-Gutiérrez, E.J., Palomo-Cermeño, E. y Mallo-Rodríguez, B. (2023). Education and the reggaetón genre: Does reggaetón socialize in traditional masculine stereotypes? *Music Education Research*, 25(2), 136-146. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2193209>
- Faure, A., Gustems Carnicer, J. y Navarro Calafell, M. (2020). Producción musical y mercado discográfico: Homogeneización entre adolescentes y reto para la educación. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 69-87. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16625>
- 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>
- Gage, N., Low, B. y Reyes, F.L. (2020). Listen to the tastemakers: Building an urban arts high school music curriculum. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/1321103X19837758>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Gutenberg.
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? Audición, canonización 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>
- Goodrich, A. y Vu, K.T. (2023). Engaged pedagogy in teacher education: A literature review. *International Journal of Music Education* (in press) <https://doi.org/10.1177/02557614231198198>
- Green, L. (2014). *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315090887>
- Grissom-Broughton, P.A. (2020). A matter of race and gender: An examination of an undergraduate music program through the lens of feminist pedagogy and Black feminist pedagogy. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 160-176. <https://doi.org/10.1177/1321103X19863250>
- 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>
- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical the Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171-191. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>
- Hooks, B. (2022) *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195. doi:10.7203/LEEME.52.27382

Lamb, R. (2003). Talkin' Musical Identities Blues. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(1), 2-27. http://act.maydaygroup.org/articles/Lamb3_1.pdf

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 de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R. y Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>

MacDonald, R. y Saarikallio, S. (2022). Musical identities in action: Embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, 26(4), 729-745. <https://doi.org/10.1177/10298649221108305>

Mejía-Delgadillo, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 51-63. <https://doi.org/10.14201/teri.22718>

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>

Montes-Rodríguez, R., Reina-Linares, A., Cabrera-Casares, A. y Marín-Liévana, P. Escucha, Emancipación y Transformación Social: Reflexiones y Prácticas de Educación Musical Crítica. En A. Ocaña-Fernández (Coord.), *El laboratorio pedagógico: un espacio horizontal de investigación y transformación educativa* (pp.39-56). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/el-laboratorio-pedagogico/>

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>

Ocaña, A. y Reyes, M.L. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25, 2), 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4110593.pdf>

Ocaña-Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro. <https://octaedro.com/producto/la-experiencia-musical-como-mediacion-educativa/>

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 y Z. Moir (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp.382-394). Routledge.

Rauduvaitė, A. (2013). The Increasing Effectiveness of Musical Education by Popular Music. *Pedagogika*, 110(2). <https://doi.org/10.15823/p.2013.1823>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195. doi:10.7203/LEEME.52.27382

Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (2010). Power, Emancipation, and Complexity: Employing Critical Theory. *Power and Education*, 2(2), 140-151. <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.2.140>

Soares-Quadros, J.F., Sá, L.G.C. de y Román-Torres, C.M. (2023). Musical preferences of teenagers and adults: Evidence from a Spanish-speaking sample. *Musicae Scientiae*, 27(1), 233-246. <https://doi.org/10.1177/10298649211004662>

Tarrant, M., North, A.C. y Hargreaves, D.J. (2001). Social Categorization, Self-Esteem, and the Estimated Musical Preferences of Male Adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 141(5), 565-581. <https://doi.org/10.1080/00224540109600572>

Tobias, E.S. (2015). 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>

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>

Varkoy, O. y Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance: A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 168-185. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.2.04>