

La utilización de la música popular urbana en la educación primaria y secundaria: una revisión sistemática

The use of popular music in elementary and secondary education: a systematic review



Pablo Marín-Liébana¹

Universitat de València, València, Espanha.

Pablo.Marin-Liebana@uv.es



José Salvador Blasco Magraner²

Universitat de València, València, Espanha.

j.salvador.blasco@uv.es



Ana María Botella Nicolás³

Universitat de València, València, Espanha.

ana.maria.botella@uv.es

Resumen: Durante la última década ha crecido el interés por incorporar en los diferentes niveles curriculares las identidades y preferencias musicales de los estudiantes, las cuales pertenecen fundamentalmente al género de la música popular urbana. Con el objetivo de profundizar

1 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 por el Taller de Música Jove de Valencia. 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.

2 José Salvador Blasco Magraner es 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.

3 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. Es Licenciada en Geografía e Historia, especialidad 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. Durante el año 2001, toma plaza en el cuerpo de profesores de música de enseñanza secundaria en Alicante. Forma parte de la Comisión de Coordinación Académica del Master Universitario en Profesor/a de enseñanza secundaria de la Universitat de València. Ha sido directora del Máster en Investigación en didácticas específicas. Coordina el doctorado en la especialidad de música de la Facultad de Magisteri. Ha sido directora del Aula de Música del Vicerrectorado de Cultura e Igualdad de la UVEG. Es Vicedecana de la Facultad de Magisterio.

en las posibilidades y dificultades educativas que presenta la utilización escolar de este tipo de música, se ha realizado una revisión sistemática en la que se han analizado 161 trabajos. Entre las conclusiones, destaca el rechazo a la misma por ser considerada estéticamente inferior y poco adecuada para el ámbito escolar. Sin embargo, puede aportar mejoras en la atención, la motivación, la participación y el trabajo colaborativo, así como el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de analizar éticamente los productos musicales contemporáneos.

Palabras clave: Educación musical; música popular urbana; educación primaria; educación secundaria; repertorio.

Resumo: Na última década, cresceu o interesse em incorporar as identidades e preferências musicais de estudantes em diferentes níveis curriculares, que pertencem principalmente ao gênero da música popular urbana. Com o objetivo de aprofundar as possibilidades e dificuldades educacionais apresentadas pelo uso escolar desse tipo de música, foi realizada uma revisão sistemática na qual foram analisadas 161 obras. Dentre as conclusões, destaca-se a rejeição por ser considerada esteticamente inferior e inadequada ao ambiente escolar. No entanto, pode trazer melhorias na atenção, motivação, participação e trabalho colaborativo, além do desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de analisar eticamente os produtos musicais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação musical; música popular urbana; Educação primária; Educação secundária; repertório.

Abstract: Over the last decade, interest has grown in incorporating students' musical identities and preferences at different curricular levels, which mainly belong to the genre of popular music. With the aim of deepening the educational possibilities and difficulties presented by the use of this type of music at school, a systematic review has been carried out in which 161 works have been analyzed. Among the conclusions, the rejection of popular music stands out as it is considered aesthetically inferior and unsuitable for the school environment. However, it can bring improvements in attention, motivation, participation and collaborative

work, as well as the development of a critical thinking capable of ethically analyzing contemporary musical products.

Keywords: Music education; popular music; elementary education; secondary education.

Submetido em: 22 de abril de 2020

Aprovado em: 2 de novembro de 2020

1. Introducción

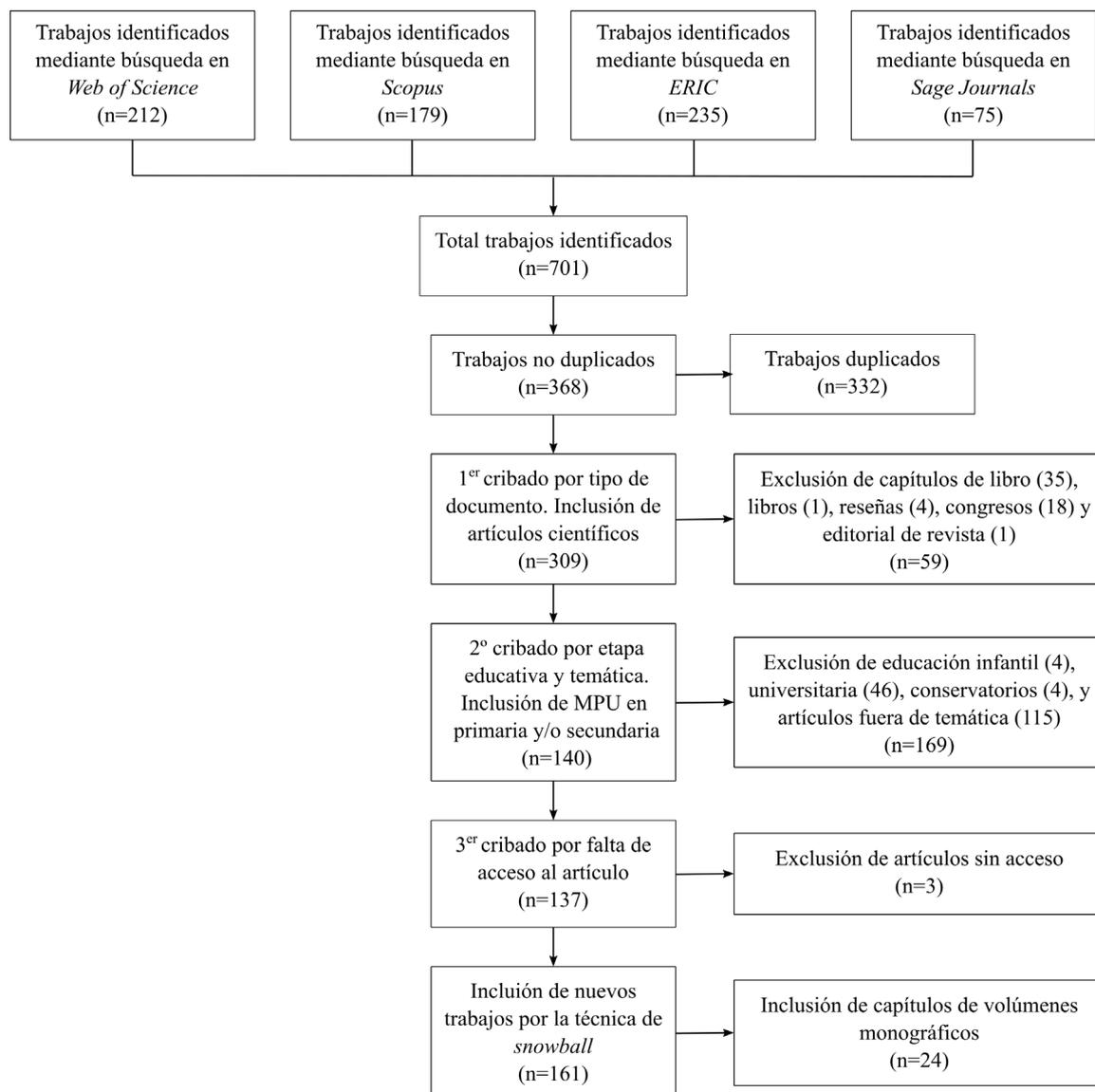
Diferentes desarrollos teóricos recientes han mostrado el creciente interés por el estudio y reconocimiento de las identidades musicales en el ámbito educativo (WESTERLUND; PARTTI; KARLSLEN, 2017). Así, tradiciones como la educación para la democracia y la justicia social (ROBERTS; CAMPBELL, 2015; SPRUCE, 2015; WRIGHT, RUTH, 2009), la pedagogía crítica (ABRAHAMS, 2007; GOWAN, 2016) o la educación sensible a la cultura (ABRIL, 2013; SHAW, 2012) proponen dar voz a los estudiantes para que puedan participar en la construcción conjunta del currículum. En el ámbito de la educación musical, esta apertura en la negociación de los contenidos que se trabajan en el aula implica conocer sus procesos de enculturación y preferencias musicales e incorporarlos en los diferentes niveles curriculares (GREEN, 2004; LAURENCE, 2009).

Algunos estudios han demostrado que las preferencias e identidades musicales de los estudiantes de los últimos cursos de la educación primaria y de toda la secundaria se enmarcan dentro de la música popular urbana (MPU) (LAMONT *et al.*, 2003; LIGERO, 2009; AUTOR, AUTOR, 2020; MEGÍAS, RODRÍGUEZ, 2003). No obstante, esta no tiene una presencia significativa en los centros educativos, de forma que existe una brecha entre la música que se enseña en la escuela y la que viven los estudiantes fuera de ella (ABRIL, 2009; CAVICCHI, 2009; REIMER, 2004). En este sentido, con el objetivo de contribuir a la reducción de dicha brecha, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática en la que se han estudiado diferentes dimensiones relativas a la incorporación de la MPU en las etapas escolares mencionadas. De esta forma, se profundiza en el conocimiento sobre las posibilidades y dificultades que puede encontrar la utilización educativa de este repertorio, lo que podría servir de guía para aquellos docentes que tengan interés en introducirlo en sus prácticas pedagógicas.

2. Método

Para alcanzar el objetivo propuesto, se implementó un proceso de revisión sistemática. En este, se seleccionó la muestra de estudio a partir de un procedimiento de búsqueda y cribado en los términos que refleja el diagrama de flujo presentado en la figura 1. Así, en primer lugar, se realizó una búsqueda de información en las bases de datos Web of Science, Scopus, Sage Journals y ERIC, utilizando la sintaxis popular music AND education. De esta forma, se obtuvieron un total de 701 trabajos. A partir de estos resultados iniciales, se realizó un primer filtrado en el que se excluyeron los duplicados (332), reduciéndose la muestra a 368 documentos. En un segundo cribado, se rechazaron los capítulos de libro (35), las comunicaciones en congreso (18), las reseñas (4), un libro (1) y una editorial de revista (1), quedando de esta manera 309 artículos científicos. En tercer lugar, a partir de la lectura de los títulos y resúmenes de estos últimos quedaron fuera del estudio aquellos que abordaban etapas y ámbitos educativos diferentes a primaria y secundaria, como la educación infantil (4), la universitaria (46) o la realizada en instituciones no escolares como los conservatorios (4), así como los que trataban temáticas diferentes a las analizadas (115), quedando un total de 140 artículos incluidos. Finalmente, no se pudo acceder a 3 de ellos, por lo que la muestra quedó inicialmente conformada por 137 artículos científicos, pertenecientes a 61 revistas científicas diferentes. Además, tras el análisis de los textos, se utilizó la técnica snowball para incluir capítulos de volúmenes monográficos que son citados por su interés en el campo, añadiendo así 24 nuevos trabajos pertenecientes a Bridging the Gap. Popular Music and Education (RODRÍGUEZ, 2004a), The Routledge Research Companion to Popular Music Education (SMITH et al., 2017) y The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries (HOLT; KÄRJÄ, 2017). Por tanto, la muestra revisada asciende a un total de 161 documentos.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra



Las variables de análisis utilizadas han sido el año de publicación y los tópicos tratados. Con ellas se pretende conocer tanto la evolución del número de trabajos publicados como los objetos de estudio más frecuentes. En cuanto a los tópicos, se ha empleado un sistema de categorización emergente a partir de una primera revisión de los textos. En este, se han identificado 8 categorías y 20 subcategorías, tal y como muestra la tabla 1. Así, no se ha utilizado

una categorización apriorística, sino que las categorías de análisis han sido obtenidas a partir de la muestra mediante la codificación de los contenidos de cada trabajo.

Tabla 1. Sistema de categorización utilizado

Categorías	Subcategorías	Contenido
Discursos legitimadores	Mejoras en el enfoque educativo	Discursos que defienden una serie de ventajas educativas en el uso de la MPU
	Mejoras psicosociales en los estudiantes	
Evaluación de programas de MPU	Reflexión y revisión teórica	Trabajos que evalúan la utilización educativa de la MPU
	Trabajos empíricos	
Dificultades de incorporación	Rechazo a la MPU	Diferentes dificultades que se pueden encontrar a la hora de incorporar la MPU en el contexto educativo
	Adecuación al contexto educativo	
	Variabilidad	
	Enfoque didáctico	
	Formación docente y recursos	
Aprendizaje informal	Características	Posibilidades educativas en la utilización del tipo de aprendizaje propio de la MPU
	Efecto	
Docentes	Prácticas	Utilización y concepciones de los docentes en relación a la MPU
	Creencias	
Preferencias musicales de los estudiantes	Características	Características de las preferencias de los estudiantes y su representación curricular
	Representación curricular	
Género y sexualidad	Género	Relación entre la MPU y cuestiones relativas al género y la sexualidad
	Sexualidad	
Propuestas didácticas	Guías, pautas o sugerencias	Propuestas didácticas tanto generales como específicas
	Metodologías específicas	

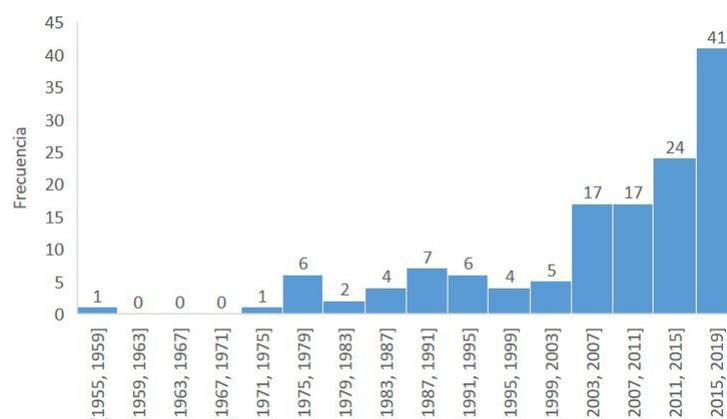
3. Resultados

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

3.1. Evolución de las publicaciones⁴

A excepción de un artículo publicado en 1955, los artículos sobre la utilización de la MPU comienzan a aparecer a partir de la década de 1970 y mantienen un número de publicaciones relativamente estable hasta el cambio de siglo, en el que aumentan significativamente y siguen creciendo hasta nuestros días (figura 2). De hecho, un 48.8% de los artículos ha visto la luz durante los último 8 años y un 31.1% durante los últimos 4. Es decir, las cifras demuestran que este campo de estudio es de creciente interés.

Figura 2. Evolución del número de publicaciones (sin contar los monográficos)



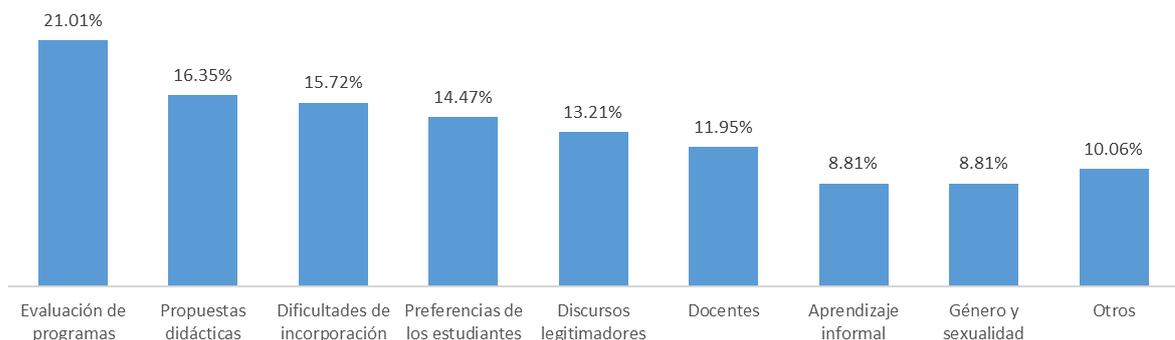
3.3. Tópicos tratados

Por lo que respecta a los tópicos tratados en los trabajos, analizados a partir del sistema de categorización indicado, la figura 3 indica el porcentaje de representación de cada una de ellos. Así, el 22.01% de los artículos aborda la evaluación de programas y experiencias educativos en los que se ha utilizado la MPU. En

⁴ Con el objetivo de no distorsionar el análisis de la tendencia de las publicaciones de artículos científicos, que son el contenido principal de esta revisión, en este subapartado no se han contabilizado los capítulos de los volúmenes monográficos. Estos representan 12 publicaciones en Bridging the Gap. Popular Music and Education (RODRÍGUEZ, 2004a), 11 en The Routledge Research Companion to Popular Music Education (SMITH et al., 2017) y 1 en The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries (HOLT; KÄRJÄ, 2017).

segundo lugar, un 16.35% presenta propuestas didácticas tanto teóricas como prácticas. El tercer tópico tratado consiste en las dificultades que encuentra la MPU a la hora de ser incorporada en el aula, lo que supone un 15.72%. Le siguen los trabajos que analizan las preferencias musicales de los estudiantes (14.47%), los que desarrollan una serie de discursos legitimadores (13.21%), los que ponen el foco en la figura del docente (11.95%), los que investigan las estrategias de aprendizaje informal (8.81%), y los que abordan cuestiones relativas al género y la sexualidad (8.81%). Por último, un 10.06% de los trabajos no abordan ninguna de las temáticas mencionadas anteriormente, por lo que se han clasificado bajo la categoría *otros*.

Figura 3. Frecuencia de tópicos tratados.



Seguidamente, se expone una síntesis de las conclusiones obtenidas en las distintas investigaciones, agrupándolas en las categorías temáticas indicadas. Con el objetivo de generar una lógica discursiva que facilite la lectura del artículo, el orden de exposición no sigue estrictamente la representatividad de cada temática, sino que trata de ir de lo más general y teórico hacia cuestiones más prácticas y concretas.

3.3.1. Discursos legitimadores

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

Con respecto a las posibilidades educativas relativas a los estudiantes, la utilización de la MPU puede ayudarles a interpretar su la realidad contemporánea (BOWMAN, 2004; COOPER, B LEE, 1993; HEBERT; CAMPBELL, 2000) y a desarrollar sobre ella un pensamiento crítico (BOWMAN, 2004; VÄKEVÄ, 2006; WOODWARD, 2017). Así, puede favorecer la realización de reflexiones y debates sobre problemas sociales (COOPER, B LEE, 1993; MOORE, 2007), sobre la cultura mediática (KALLIO; VÄKEVÄ, 2017) o sobre cuestiones propias de la MPU como el excesivo volumen, las letras inapropiadas o los estereotipos femeninos (RODRÍGUEZ, 2004b). Del mismo modo, puede preparar a los estudiantes para

ser menos vulnerables a pensamientos totalitarios y a la lógica consumista del capitalismo (BOWMAN, 2004). Por otro lado, la utilización de la MPU puede desarrollar una mayor diversidad de destrezas musicales, un conocimiento conceptual más amplio y un mejor dominio de las tecnologías electrónicas y digitales (HEBERT; CAMPBELL, 2000). Por ejemplo, la improvisación y la composición, así como la escucha y la interpretación, son contenidos idóneos para ser abordados mediante la MPU (BIRKETT, 1992; WOODY, 2007). Además, la MPU puede contribuir al desarrollo de la identidad (ALLSUP, 2004; HEBERT; CAMPBELL, 2000), del autoconocimiento (RAUDUVAITE, 2013, 2014) y de la inteligencia emocional (ALLSUP, 2004; RAUDUVAITE, 2014).

La utilización de la MPU en el aula conecta con los intereses de los estudiantes, por lo que puede aumentar la motivación y, por tanto, las probabilidades de aprendizaje significativo (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; MACCLUSKEY, 1979), así como ofrecer acceso a experiencias musicales reales y auténticas, siendo una alternativa a las estructuras de poder relacionadas con el estudio de la música académica occidental de origen europeo (KALLIO; VÄKËVA, 2017). De igual modo, la inclusión de la MPU contribuye a establecer puentes entre el aula y la realidad fuera de ella (MERCADO, 2019). Por último, la organización del grupo-clase en pequeñas bandas de MPU puede favorecer entornos de aprendizaje colaborativo (KALLIO; VÄKËVA, 2017; MERCADO, 2019; WOODWARD, 2017).

3.3.2. Evaluación de programas de MPU

Dentro de los trabajos que evalúan prácticas educativas que han incorporado la MPU se pueden diferenciar dos grupos: los de reflexión y revisión teórica, y los trabajos empíricos. Dentro del primer grupo, destaca la valoración crítica que hacen Georgii-Hemming y Westvall (2010) sobre la situación en Suecia. En este sentido, las autoras señalan que en dicho país escuchar y tocar un

número reducido de estilos dentro del pop y el rock es la actividad principal de la educación musical escolar, apenas se utilizan las tecnologías digitales para fomentar la creatividad, pocas veces se reflexiona sobre el papel de la música en los medios audiovisuales y las actividades específicas de audición son escasas. Además, añaden, se da más prioridad a que los estudiantes descubran sus preferencias y tengan experiencias positivas con la música y menos a ampliar su conocimiento musical mediante manifestaciones pertenecientes a otras culturas, hay una falta de direccionalidad educativa con objetivos y fines claros, y el rol del maestro es difuso y a veces no es útil en una situación educativa práctica. A estas críticas se suma la realizada por Kallio y Väkevä (2017), en este caso en el contexto de Finlandia, cuando afirma que en ocasiones la selección de la MPU que se trabaja en el aula es elegida por una serie de expertos y compilada en libros de texto, lo que constituye nuevamente un repertorio escolar inerte e irrelevante que legitima unas músicas y excluye a otras.

De forma contraria a lo anterior, Wemyss (2004) señala algunas mejoras didácticas experimentadas en Australia tras la utilización de la MPU. Así, esta ha dado lugar a experiencias de aprendizaje más integradoras en las que las actividades de escucha, ejecución y composición se realizan simultáneamente; ha ampliado el concepto de la creatividad más allá de la composición, introduciendo elementos como la improvisación y los arreglos; ha profundizado en los procesos auditivos debido al papel secundario de la notación tradicional como fuente de acceso a una pieza para su interpretación; ha transformado el tipo de actividades introduciendo trabajos en pequeños grupos, estrategias colaborativas y aprendizaje entre iguales; y ha introducido un nuevo vocabulario musical a las aulas al utilizar palabras como *riff* o *groove*. *De la misma forma, continua la autora, ha planteado debates sobre cuestiones estéticas como la canonicidad, la belleza intrínseca o la naturaleza procesual o finalista de la propia música, lo cual se ha reflejado en sistemas de evaluación continua y formativa; ha desafiado y abierto la noción de musicalidad y talento innato; y ha cambiado*

la relación docente-discente, reconociendo el conocimiento que los estudiantes traen al aula sobre el repertorio de MPU. En una línea similar, Dunbar-Hall y Wemyss (2000) suscriben la incorporación de nuevas metodologías acordes con la naturaleza de dicha música y añaden un nuevo refuerzo de la concepción de la música como un fenómeno cultural y la utilización de la tecnologías electrónicas y digitales.

Por lo que respecta a los trabajos que evaluaron empíricamente la implementación de experiencias educativas en las que se incorporaba la MPU, estos hallaron tanto efectos positivos como factores favorecedores de dicha incorporación. Así, por un lado, observaron por parte de los estudiantes una mayor motivación (CHI; CHEN, 2019; CHOI *et al.*, 2016; DAVIS, SHARON G., 2013; GREEN, 2006; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017, 2018; ÖZDEMİR; ÇİFTÇIBASI, 2017; POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017; RESCSANSZKY, 2017; SCHWARZ; WICKSTRÖM, 2017; SEVER, 2016) y participación (KUZMICH, 1991; TOBIAS, 2015a), así como unas experiencias educativas más significativas (BYO, 2018), auténticas (BYO, 2018; GAGE; LOW; REYES, 2019; SEIFRIED, 2006) y promotoras del trabajo colaborativo (BYO, 2018; GREEN, 2006; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017, 2018; POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017).

Además, se observó que la utilización de la MPU permite y potencia la adquisición y el desarrollo de diversas destrezas musicales (BYO, 2018; POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017; YU, 2018). Entre ellas, desatacan el desarrollo de la escucha (GREEN, 2006; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017; SEIFRIED, 2006; TOBIAS, 2015a, 2013), la interpretación (GREEN, 2006; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017; NG, 2018b), la composición (TOBIAS, 2012, 2013), la teoría musical (SEVER, 2016), la lectoescritura (NG, 2018b; SEIFRIED, 2006; TOBIAS, 2013), la tecnología musical (HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2018; TOBIAS, 2012, 2013) y el tratamiento de diversos contenidos conceptuales específicos del ámbito de la MPU (RESCSANSZKY, 2017). Asimismo, la MPU demostró ser eficaz para integrar las distintas destrezas musicales. (GAGE; LOW; REYES, 2019). No obstante, un estudio señaló la actividad más eficaz para

promover aprendizajes es la interpretación, más que la audición o la composición. (WINTER, 2004).

Otros de los efectos que se ha comprobado empíricamente que produce la utilización de la MPU son la ampliación de las preferencias de los estudiantes (TOBIAS, 2015a), el desarrollo de la identidad musical (BYO, 2018; SEIFRIED, 2006; WRIGHT, RUTH, 2008), un aumento en la concentración y la atención (HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017; POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017), una mejora del comportamiento (POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017), y oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional (POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017; RAUDUVAITE, 2018). Igualmente, se halló un efecto positivo en la cognición y la plasticidad cerebral de los estudiantes (YU, 2018), una mejor valoración del docente (BYO, 2018), mayor autonomía en el aprendizaje (HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017), una vía para una educar en valores (RAUDUVAITE, 2018) y generar espacios para la reflexión sobre la propia MPU y la industria musical (TOBIAS, 2015a), y una mayor facilidad a la hora de evaluar los aprendizajes (HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2018). Además, la utilización de la MPU se valoró como beneficiosa en el contexto de la educación especial, porque no requiere notación ni una elaborada técnica y porque favorece el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, que son algunos de sus objetivos básicos. (COLE, 1996)

Por otra parte, algunas experiencias concretas hallaron varios factores que favorecen una incorporación satisfactoria de la MPU en el aula. Así, Ng (2018a) encontró que la existencia de materiales adaptados, la implementación de un enfoque paidocéntrico, una mayor autonomía docente y el establecimiento de puentes con actividades extraescolares facilitaban la utilización de dicho repertorio. En la misma línea, Vasil (2019) añade los siguientes elementos: realizar procesos de cambio graduales y holísticos, participación del docente en procesos de reflexión e investigación, disponer de factores institucionales propicios, utilización de diferentes redes de apoyo, formación profesional seleccionada por el propio docente, y la construcción de un equilibrio entre

aprendizaje formal e informal. Por su parte, Gurgel (2019) concluyó que las clases en las que se utiliza la MPU son más significativas cuando se presta atención a las letras de las canciones, cuando no se perdían en los arreglos algunos elementos esenciales como el *groove*, y cuando se hablaba sobre el contexto de la música. *Del mismo modo, también es favorecedor contar con un docente con la mente abierta, comprometido y formado en la MPU* (GAGE; LOW; REYES, 2019).

3.3.3. Dificultades de incorporación

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

En segundo lugar, abrir el currículum a la MPU implica enfrentarse desde una perspectiva ética a la adecuación del mensaje de las canciones en el marco de un centro educativo (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; ERICSSON; LINDGREN, 2011; KALLIO, 2017a; ODAM, 2004; PARKINSON, 2017; VÄKEVÄ, 2006; WOODSON, 2004). En este sentido, puede constituir un problema

el hecho de que los textos o las imágenes presenten contenidos sexuales, violentos, ofensivos, discriminatorios, marcadamente políticos o relacionados con las drogas (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; ODAM, 2004; VÄKEVÄ, 2006). Algunos escenarios especialmente sensibles a estas dificultades son los centros educativos con un marco moral propio, como los religiosos, donde se pueden generar conflictos con las familias o el propio centro (PARKINSON, 2017); o las actuaciones frente a la comunidad educativa, donde el docente debe encontrar un equilibrio entre los deseos de sus estudiantes y los de sus propios compañeros (ERICSSON; LINDGREN, 2011). En este sentido, no hay que olvidar que las instituciones educativas tienden a la reproducción de un *status quo tradicionalmente marcado por el academicismo, la abstracción, la alfabetización y la separación de los aprendizajes con respecto a la vida cotidiana, características que generalmente no encajan con la MPU* (VULLIAMY, 1984). Sin embargo, el debate sobre la adecuación del repertorio es coherente con concebir la educación como un espacio de construcción democrática donde negociar significados y valores (KALLIO, 2017a). En este sentido, su selección es una tarea compleja y ética en la que el docente debe utilizar los diferentes sistemas de censura (cultural, curricular, religioso, escolar, familiar, docente y de los propios estudiantes) como una invitación para problematizar la música como fenómeno sociocultural (KALLIO, 2015).

Una tercera dificultad se deriva de la variabilidad de la MPU. Así, las tesis postmodernistas que postulan una identidad musical en constante cambio al amparo de la globalización económica dificulta la tarea de conectar con las identidades musicales de los estudiantes (VÄKEVÄ, 2006). A esto se suman la amenaza de un currículum fugaz que podría estar determinado por la moda del momento y las tendencias comerciales (MIKSZA, 2013), y la naturaleza líquida de la MPU (KALLIO; VÄKEVÄ, 2017), que contrasta con la lenta capacidad de adaptación de las instituciones educativas (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017). Una de las consecuencias de este contraste es que en ocasiones se utiliza un repertorio de MPU

que está más conectado con las preferencias y la época de juventud de los docentes que con la de los estudiantes (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; ODAM, 2004), quienes frecuentemente rechazan el pop y el rock porque lo asocian a la música de sus padres (VÄKEVÄ, 2006). Por ello, García-Peinazo (2017) sostiene que hay que superar la idea de que la “música moderna” es la que motiva a nuestros estudiantes, ya que *The Beatles* o *Mecano* no constituyen sus identidades actuales, sino que representan una selección de piezas clásicas del pasado a modo de canon musical. Otro posible efecto de esta diversidad es el de generar conflictos y división dentro del aula a la hora de elegir el repertorio, ya que podrían confrontarse identidades musicales (ODAM, 2004). En cualquier caso, esta variabilidad de la MPU implica que la educación musical debe estar constantemente adaptándose a la cultura concreta de los estudiantes con los que se trabaja (TILL, 2017) y negociándose sus identidades (KALLIO; VÄKEVÄ, 2017).

Otra de las dificultades es que la MPU genera tensiones e incoherencias con respecto al enfoque con el que se implementa en los centros educativos, donde tradicionalmente se ha priorizado . Uno de los problemas es que se ha introducido como una forma de conectar con los estudiantes para enseñarles lo que se considera realmente importante, que es la música académica (WOODY, 2007). También genera dificultades el hecho de que se sigan utilizando metodologías, arreglos y parámetros analíticos propios de otros estilos y géneros musicales (GARCÍA-PEINAZO, 2017; GURGEL, 2019; WOODY, 2007), así como enfoques historiográficos basados en el establecimiento de obras y autores canónicos dentro de la historia de la música, como por ejemplo *The Beatles* (BINAS, 2017). Por esta razón, se ha propuesto que no solo se incorpore el repertorio, sino también las estrategias de aprendizaje asociadas al mismo (BOESPFLUG, 2004), tal y como se desarrolla en el epígrafe dedicado al aprendizaje informal. En el fondo, se trata de transitar de un enfoque histórico-formalista, propio de la música académica, a uno histórico-sociológico, propio de la MPU (GARCÍA-PEINAZO, 2017). No obstante, un problema añadido es que este

nuevo enfoque no prepara a los estudiantes para los sistemas oficiales de acreditación del saber musical, generalmente basado en la notación tradicional (VULLIAMY, 1984).

En quinto lugar, otra de las dificultades a la hora de incorporar la MPU en los centros educativos es que los docentes no están suficientemente formados (BINAS, 2017; BOESPFLUG, 2004; EMMONS, 2004; GURGEL, 2019; HEBERT; CAMPBELL, 2000; HUMPFREYS, 2004; WEST; CLAUHS, 2015; WOODSON, 2004). Por ejemplo, si bien están adecuadamente preparados para enseñar música a través de agrupaciones como el coro, la banda, o la orquesta (HUMPFREYS, 2004), no conocen el funcionamiento de los instrumentos propios de la MPU, no poseen un vocabulario musical apropiado, y tampoco tienen conocimientos sobre los procesos de producción y grabación (BOESPFLUG, 2004). De igual manera, no tienen suficiente formación en composición ni improvisación (GURGEL, 2019), ni en la utilización de estrategias de aprendizajes que partan de los intereses de los estudiantes (EMMONS, 2004).

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

Finalmente, en cuanto a la política educativa, el gobierno es percibido como una dificultad en la medida en la que no reconozca oficialmente el valor y estatus de la MPU, no la incluya en el currículum ni la dote de recursos suficientes (LAW; HO, 2015), así como en el momento en el que ejerce algún tipo de control para

garantizar su propia ideología, como sucede con el confucianismo y el nacionalismo en el caso de China (HO, 2017a). Sin embargo, de forma contraria, también se percibe como una dificultad la falta de control gubernamental, que favorece que la clase media reproduzca sus valores sobre lo que considera buena música (HUMPFREYS, 2004).

3.3.4. Aprendizaje informal

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

Diversos autores han señalado las características principales que tendría una metodología educativa basada en dicho aprendizaje informal (CHUA; HO, 2017; DAVIS, SHARON G., 2013; GREEN, 2004, 2006; SNELL, 2009; WRIGHT, RUTH, 2008). De forma sintética, los estudiantes deberían poder elegir la música que quieren trabajar en el aula, lo que implicaría utilizar piezas conocidas por estos que les gustasen; se desarrollaría la creatividad, integrando la escucha con procesos de improvisación y composición, y el pensamiento

crítico; se fomentaría un aprendizaje más horizontal basado en la colaboración dentro de un grupo de iguales; se sustituiría la notación tradicional por las grabaciones como forma de acceso a la música, lo que implicaría aprender de oído; no se estructuraría el aprendizaje desde lo simple a lo complejo, sino que se dejaría que los estudiantes marcaran su propio camino; y se utilizarían las tecnologías electrónicas y digitales relacionadas con la MPU.

Algunos estudios han evaluado experiencias educativas en las que se han implementado estrategias de aprendizaje informal, coincidiendo en la gran motivación que manifestaron los estudiantes (DAVIS, SHARON G., 2013; GREEN, 2006; HEWITT, 2018). Además, Davis (2013) señala que los estudiantes utilizaron el aprendizaje de oído y prefirieron realizar repeticiones completas, en lugar de por partes, y que la metodología permitió diferentes niveles y ritmos de participación, flexibilizando la actividad y consiguiendo que los alumnos se sintieran cómodos con sus aportaciones. Green (2006) encontró, por un lado, que los estudiantes valoraron no haber sido guiados por un maestro, especialmente cuando no estaban pidiendo ayuda, y que algunos reconocieron haber mejorado sus habilidades de escucha musical. Por el otro, los docentes identificaron precisamente la escucha como la principal habilidad que se desarrolla, así como la capacidad para tocar en grupo; valoraron la cooperación mostrada por sus alumnos y el hecho de que todos terminaron la tarea, especialmente aquellos que normalmente se muestran aburridos; y consideraron positivo el hecho de situarse en un segundo plano, porque les permitió aprender más sobre las habilidades de sus estudiantes. Por su parte, Rescsanszky (2017) concluyó que desarrollar estrategias de aprendizaje informal es muy exigente para el docente, ya que debe estar constantemente convirtiendo las ideas que traen los estudiantes en oportunidades de aprendizaje, y las clases se pueden convertir fácilmente en una conversación sobre cuestiones no musicales. Igualmente, Kastner (2018) encontró varias dificultades, como la gran cantidad de tiempo necesario para generar proyectos educativos y devolver el *feedback* adecuado.

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

3.3.5. Docentes

Entre los trabajos que abordan la utilización de la MPU desde la perspectiva docente, muchos coinciden en señalar su falta de formación (BINAS, 2017; EMMONS, 2004; GURGEL, 2019; HUMPFREYS, 2004; KASTNER, 2018; SPRINGER, 2016; WEST; CLAUHS, 2015; WILLIAMS; RANDLES, 2017), así como su rechazo hacia ella (REIMER, 2004). Esto puede conllevar efectos negativos, como el de una docente que decidió no utilizarla en sus clases, lo que contribuyó a aumentar la desconexión entre la música en la escuela y fuera de ella, y supuso una barrera para que los estudiantes desarrollasen su propia identidad musical (KELLY-MCHALE, 2013). Por ello, Kruser (2016) defiende que los docentes deben reflexionar sobre sus propios valores, ya que de

lo contrario se pueden convertir en prescriptivos y excluyentes con los estudiantes que no los compartan. En cualquier caso, a pesar de no estar formados, algunos sostienen haber aprendido especialmente a través de experiencias informales (SPRINGER, 2016), como el caso de una profesora que decidió asistir a los ensayos de la banda de rock de uno de sus estudiantes, donde aprendió a valorar ese tipo de música y luego la pudo trasladar a su aula (JAFFURS, 2004).

No obstante, a pesar de la falta de formación, algunos estudios muestran que los docentes tienen creencias y opiniones positivas sobre la inclusión curricular de la MPU. De esta manera, McPhail (2013) encontró que los docentes buscan encontrar un balance entre la música académica occidental y la MPU, siendo cada una más apropiada para abordar diferentes contenidos; piensan que debe haber un equilibrio entre la afirmación de las identidades de los estudiantes y la creación de disonancias para que estos amplíen su conocimiento musical; y tratan de balancear los intereses de los estudiantes con los valores y experiencias de los docentes, los discursos pedagógicos predominantes, la cultura del centro educativo y la realidad diaria. A estas variables se suma la estructura interna de la propia disciplina (MCPHAIL, 2012), así como la saturación curricular y el cambiante conocimiento musical (MCPHAIL, 2014). De modo similar, Springer (2016) halló que algunos docentes creen que la MPU es útil para alcanzar los estándares curriculares, especialmente en lo relativo a la escucha y la lectoescritura, pero no tanto en cuanto a la composición, improvisación y realización de arreglos; y creen que es más apropiada conforme mayores son los estudiantes. Por su parte, Kallio (2017b) observó que los docentes creen que hay tener en cuenta cuatro dimensiones problemáticas a la hora de elegir el repertorio de MPU: la letra, las imágenes, el carácter y la vinculación emocional de los estudiantes con la pieza.

3.3.6. Preferencias musicales de los estudiantes

De forma unánime, los estudios señalan a la MPU como la que conforma las preferencias musicales de los estudiantes (BOSACKI *et al.*, 2006; CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; DE QUADROS; QUILES, 2010; DE VRIES, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019; HO, 2014, 2015, 2016, 2017b; HO; LAW, 2012; LAW; HO, 2015; RAUDUVAITE, 2008; ROULSTON, 2006; SHAH, 2006), produciéndose con ella un vínculo emocional (BOSACKI; NEILL, 2015). Dentro de esta, algunos estudios observaron que el hip hop era el estilo preferido (DE QUADROS; QUILES, 2010; SEVER, 2016), especialmente a partir de la adolescencia temprana (BOSACKI *et al.*, 2006). Además, en ocasiones se ha encontrado un rechazo hacia los estilos de la música académica occidental y la tradicional (DE QUADROS; QUILES, 2010; HO, 2017b). Sin embargo, en el contexto del sureste asiático se encontraron algunos matices propios. De esta manera, Law y Ho (2006) hallaron en Hong Kong y Taiwán una preferencia por la música occidental, tanto académica como popular, antes que la local; Fung, Lee y Chung (1999) vieron que en Hong Kong el estilo preferido era el *cantopop*, *seguido de la música académica y la MPU, ambas occidentales*; y Ho y Law (2006) observaron que en Taiwán los estudiantes preferían la música académica occidental y la MPU taiwanesa.

Respecto a su utilización, suelen escuchar la MPU en dispositivos tecnológicos (SEVER, 2016), lo que configura su forma de vivir la música (DE VRIES, 2010), y esta constituye una fuente de conocimiento musical para aquellos que no tienen una formación musical específica (HO, 2017b). Además, se ha comprobado que las preferencias musicales de los estudiantes se ven afectas por razón de género, tipo de centro educativo, edad, éxito escolar y nivel de estudios de los padres (DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019). De igual modo, se encontró una correlación entre dichas preferencias y la identificación cultural de los alumnos, de forma que aquellos con una identificación asiática preferirán MPU asiática, sucediendo lo mismo con la cultura hispánica o la angloamericana (BRITTIN,

2014). Asimismo, estas preferencias se conforman por influencia de los medios de comunicación (CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010), habiéndose encontrado que cuando no hay una presión mediática por la música popular y hay un entorno cultural favorable a la música académica occidental, los estudiantes se identifican y vinculan emocionalmente con esta última (WALKER, 2005).

Existe una brecha entre la música que se estudia en los centros educativos y la que escuchan los estudiantes fuera de ellos (CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; HO, 2015, 2016, 2017b; SHAH, 2006). No obstante, algunos autores recomiendan su inclusión en el currículum (CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019), tal y como demandan la mayoría de estudiantes a los que se les pregunta, quienes prefieren un currículum más abierto y en el que tuviera cabida una mayor diversidad de manifestaciones musicales (DE VRIES, 2010; HO, 2014, 2015, 2016, 2017b; WANG; LORENZO, 2019). En cualquier caso, no se trata de desplazar la música académica occidental, sino de encontrar un equilibrio (TILL, 2017). En esta dirección, Durakovic, Durdanovic y Vidulin (2018) señalan que en Croacia y Serbia se introdujo la MPU en 1984 currículum oficial, pero no es hasta 2003 cuando se incorpora la consideración hacia las preferencias de los estudiantes.

3.3.7. Género y sexualidad

La MPU guarda una estrecha relación con la construcción que del género y la sexualidad realizan los estudiantes (ABRAMO, 2011a; BOSACKI; NEILL, 2015). En cuanto a lo primero, Cooper y Burns (2019) hallaron que los estudiantes asociaron de forma estereotípica el canto melódico al género femenino y el rap, tocar la batería o la guitarra eléctrica, y ser una estrella del rock o un DJ, al masculino. Precisamente por estas cuestiones, algunos autores sostienen que la MPU es un repertorio idóneo para que los estudiantes desarrollen una opinión propia sobre los roles de

género y, en especial, sobre los estereotipos que se vierten sobre la mujer (COOPER, B LEE, 1978, 1980; HARLEY, 1992; RODRÍGUEZ, 2004b).

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

En cuanto a lo segundo, la MPU contienen frecuentemente mensajes sexuales (HALL; WEST; HILL, 2012; WRIGHT, CHRYSALIS L *et al.*, 2019), especialmente en estilos como el pop, el rock y el rap/hip-hop (BOSACKI *et al.*, 2006), e influye en la representación que de ella hacen los estudiantes (ABRAMO, 2011c) y en su desarrollo socioemocional (BOSACKI *et al.*, 2006). En concreto, el contenido sexual de la MPU está relacionado con el desarrollo de ideas e identidades de género, con la cosificación y sexualización de la mujer, con comportamientos sexuales de riesgo, y con la aceptación de la violencia sexual y de género (WRIGHT, CHRYSALIS L *et al.*, 2019). Además, los mensajes que reciben los estudiantes no siempre guardan relación con los programas de educación sexual tradicionales en los que se presupone la heterosexualidad y se percibe al adolescente como un sujeto vulnerable, pero no se tratan temas de interés como el deseo sexual, la homosexualidad o

la sexualidad cambiante (MACLEOD; MOODLEY; YOUNG, 2015). En otros casos, la educación sexual llega a las aulas mucho después de que los alumnos hayan comenzado a consumir MPU (WRIGHT, CHRYSALIS L *et al.*, 2019).

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

3.3.10. Propuestas didácticas

Dentro del grupo de propuestas, numerosos trabajos exponen guías, pautas o sugerencias de incorporación de la MPU (ARNETT, 1993; CUTIETTA, 1991; CUTIETTA; BRENNAN, 1991; DE VRIES, 2004; GRAHAM, 1995; HARLEY, 1992; KERTZ-WELZEL, 2005; KRUSE, 2018; LEE, 2004; LOVE, 1991; MILLS, 2000; OJALA, 2017; PRZYBYLSKI, 2018; THOMPSON, 1979; TOBIAS, 2015b; VÄKEVÄ, 2010; WEST; CLAUHS, 2015). Por ejemplo, Tobias (2015b) propone que los estudiantes sean detectives y busquen canciones similares en las que pueda haber un caso de plagio; ejerzan de críticos y comparen diferentes versiones de una misma canción; realicen versiones de canciones cambiando el estilo; creen videotutoriales para enseñar a otras personas; encuentren relaciones entre diferentes músicas; o sean DJs. En la misma línea, Väkevä (2010) coincide con el último punto y añade la realización de remezclas de piezas enteras o de

mezclas de partes, la composición de canciones de forma colectiva y online, la producción de vídeos para YouTube, y la comparación e intercambio de vídeos de canciones de videojuegos. Igualmente, Lee (2004) sostiene que la MPU debe ir conectada con su historia, abordándose en términos de cambios, multicausalidad, evidencias, elecciones, orígenes, contexto material y patrones sociales; tratando de superar el conocimiento superficial y la simple acumulación de datos sobre biografías, eventos, discografías, curiosidades, etc.; y fomentando la capacidad de situar todo ello en grandes tendencias, ideas, estilos y movimientos.

En cuanto a las metodologías específicas, destaca la propuesta de la Modern Band (DAVIS, VIRGINIA WAYMAN; SINGLETARY; VANWEELDEN, 2019). Tal y como apuntan Powell y Burstein (2019; POWELL; BURSTEIN, 2017), este es un programa impulsado por la asociación Little Kids Rock, cuyo principio pedagógico es el aprendizaje de la música como una segunda lengua y se caracteriza por trabajar en zonas de confort para que los estudiantes no generen un rechazo emocional, realizar aproximaciones a la grabación original, tener grupos heterogéneos con distintos niveles de forma que generen un andamiaje espontáneo, y la utilización de actividades de composición e improvisación. Otra metodología es Soundcheck, que está basada en aprender música haciendo música, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, la realización de reflexiones y la evaluación formativa (EVELEIN, 2006). Finalmente, la metodología Soundbox recrea las texturas, los timbres y la estereofonía, e introduce factores culturales, sociales y políticos como elementos analíticos (GARCÍA-PEINAZO, 2017).

4. Conclusiones

Tras una revisión bibliográfica sistemática sobre el uso de la MPU en las etapas de educación primaria y secundaria, se han identificado y sintetizado 8 tópicos recurrentes dentro de

la literatura científica. En primer lugar, se han encontrado una serie de discursos legitimadores que sostienen que su utilización contribuiría a mejorar el carácter democrático (ALLSUP, 2004; BOWMAN, 2004; CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; EMMONS, 2004; MERCADO, 2019; VÄKEVÄ, 2009; WOODWARD, 2017), ético (RAUDUVAITE, 2008, 2009, 2013) e inclusivo (MERCADO, 2019; WOODWARD, 2017) de los procesos educativos, así como el desarrollo del pensamiento crítico (BOWMAN, 2004; VÄKEVÄ, 2006; WOODWARD, 2017), el crecimiento personal (ALLSUP, 2004; HEBERT; CAMPBELL, 2000; RAUDUVAITE, 2013, 2014), la capacidad para el trabajo colaborativo (KALLIO; VÄKËVA, 2017; MERCADO, 2019; WOODWARD, 2017), la motivación (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; MACCLUSKEY, 1979) y el aprendizaje musical de los estudiantes (BIRKETT, 1992; HEBERT; CAMPBELL, 2000; WOODY, 2007). En este sentido, estos discursos encajan dentro de las tradiciones que defienden la necesidad de reconocer e incorporar las identidades musicales de los estudiantes en el ámbito educativo, tales como la educación para la democracia y la justicia social (ROBERTS; CAMPBELL, 2015; SPRUCE, 2015; WRIGHT, RUTH, 2009), la pedagogía crítica (ABRAHAMS, 2007; GOWAN, 2016) o la educación sensible a la cultura (ABRIL, 2013; SHAW, 2012).

En segundo lugar, diversos estudios han evaluado la utilización educativa de la MPU y han encontrado que, por un lado, las sesiones corren el riesgo de quedar reducidas a la escucha e interpretación de música pop y rock, con el único objetivo de motivar a los estudiantes (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010), o que la MPU puede llegar a convertirse en un nuevo repertorio canónico, excluyente con la diversidad y desconectado de sus preferencias actuales (KALLIO; VÄKËVA, 2017). Por el otro, se han observado múltiples beneficios como una mayor motivación (CHI; CHEN, 2019; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2018), participación (TOBIAS, 2015a), concentración y atención (HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2017); una mejora del comportamiento (POWELL; SMITH; D'AMORE, 2017); unos aprendizajes más significativos (BYO, 2018), auténticos y holísticos (GAGE; LOW; REYES, 2019; SEIFRIED, 2006); interacciones

más colaborativas entre iguales (GREEN, 2006; HALLAM; CREECH; MCQUEEN, 2018); oportunidades para la reflexión, el debate y la ampliación de las preferencias de los estudiantes (TOBIAS, 2015a); y el desarrollo de su identidad (BYO, 2018; WRIGHT, RUTH, 2008). Es decir, estos trabajos de carácter empírico constatan una gran parte de los discursos legitimadores presentados en el párrafo anterior, lo que aporta evidencia científica que apoyaría la utilización de la MPU en contextos escolares como consecuencia de las posibilidades educativas mencionadas.

En tercer lugar, varias investigaciones abordan las dificultades que puede encontrar la utilización de la MPU en el aula. Estas son el rechazo generalizado al propio estilo (KRATUS, 2019; REIMER, 2004), su variabilidad y carácter cambiante (MIKSZA, 2013; VÄKEVÄ, 2006), la adecuación ética del mensaje de sus canciones en el contexto educativo (CHRISTOPHERSEN; GULLBERG, 2017; KALLIO, 2017a; PARKINSON, 2017), las incoherencias que puede encontrar al implementarse mediante enfoques propios de otros repertorios (GARCÍA-PEINAZO, 2017; GURGEL, 2019; WOODY, 2007), y la falta de formación docente (BINAS, 2017; GURGEL, 2019; WEST; CLAUHS, 2015) y de recursos (WOODSON, 2004). Estos resultados podrían ser útiles para aquellos docentes que estén interesados en incorporar la MPU como parte de sus prácticas educativas, ya que anticipan algunas de las dificultades con las que podrían encontrarse. En este caso, si bien aquí se exponen los hallazgos más relevantes de forma sintética, una lectura en mayor profundidad de los trabajos referenciados permitirá acceder a experiencias de aula con un mayor nivel de detalle, así como a algunas estrategias de superación de dichas dificultades.

En cuarto lugar, otro de los temas tratados es el de la utilización de estrategias de aprendizaje informal propias de los músicos de MPU con el objetivo de introducir una mayor autenticidad en el aula (GREEN, 2005, 2006; WOODY, 2007; WRIGHT, RUTH, 2008). Desde esta perspectiva, los estudiantes elegirían el repertorio; se fomentaría la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo; se aprendería de oído; se dejaría a los estudiantes

que marcasen su propio camino de aprendizaje; y se utilizarían las tecnologías electrónicas y digitales propias del género (CHUA; HO, 2017; DAVIS, SHARON G., 2013; GREEN, 2004, 2006; SNELL, 2009; WRIGHT, RUTH, 2008). Algunos trabajos señalan beneficios y dificultades en la utilización del aprendizaje formal, mientras que otros sostienen la necesidad de encontrar un equilibrio con los procesos formales (GAGE; LOW; REYES, 2019; GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010; MCPHAIL, 2012; RESCSANSZKY, 2017). En este sentido, no solo se trataría de incorporar la MPU, sino también los sistemas de aprendizaje asociadas a la misma, de forma que no se generen contradicciones entre el enfoque didáctico y las características específicas del repertorio.

En quinto lugar, los trabajos que abordan la EMPU desde la perspectiva docente coinciden en señalar la falta de formación del profesorado de música (BINAS, 2017; GURGEL, 2019; KASTNER, 2018; WILLIAMS; RANGLES, 2017). Aun así, varias investigaciones muestran a docentes interesados en incorporar de forma equilibrada en sus clases la MPU (MCPHAIL, 2013; SPRINGER, 2016). Estos resultados son especialmente relevantes en relación con los procesos de formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Así, sería interesante desarrollar programas y planes de estudio que ofrezcan a los docentes de música las herramientas necesarias para utilizar este repertorio desde la perspectiva de la participación democrática de los estudiantes y el reconocimiento de sus identidades. Del mismo modo, aquellos serían más valiosos en la medida en la que incorporasen los procedimientos característicos del aprendizaje informal señalados anteriormente.

El sexto de los temas tratados estudia las preferencias musicales de los estudiantes, habiendo un consenso generalizado en que están constituidas por la MPU (DE QUADROS; QUILES, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019; HO, 2016, 2017b; LAW; HO, 2015), lo cual es consistente con algunos estudios previos (LAMONT *et al.*, 2003; LIGERO, 2009; MEGÍAS; RODRÍGUEZ, 2003). Por esta razón, tanto algunos autores como los propios estudiantes piden que esta sea reconocida e incluida en el currículum educativo

(CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; DOBROTA; ERCEGOVAC, 2019). De esta manera, se contribuiría a reducir la brecha existente entre la música que se enseña en la escuela y la que escuchan los estudiantes fuera de ella (ABRIL, 2009; CAVICCHI, 2009; REIMER, 2004).

En séptimo lugar, se ha observado que la MPU guarda una estrecha relación con la representación que hacen los estudiantes de la sexualidad y el género (ABRAMO, 2011a; BOSACKI; NEILL, 2015), ya que con frecuencia reproduce roles patriarcales y contiene mensajes sexuales que cosifican a la mujer y legitiman prácticas violentas (COOPER, B. LEE, 1978, 1980; HARLEY, 1992; RODRÍGUEZ, 2004b). Es decir, las preferencias musicales de los estudiantes contribuyen a construir sus identidades culturales. Precisamente por esto es necesaria educación reflexiva y ética que incorpore entre sus contenidos sus realidades cotidianas, promoviendo el análisis crítico de las mismas.

Finalmente, las investigaciones clasificadas dentro del último de los temas abordados muestran diferentes propuestas didácticas de incorporación de la MPU. En este sentido, se plantea el establecimiento de conexiones entre la MPU y su historia (LEE, 2004); en la utilización de artistas invitados para incorporar mayor autenticidad en las clases; o en la utilización de nuevos usos de la música como la creación de contenidos audiovisuales en *YouTube* (VÄKEVÄ, 2010), la mezcla de música pregrabada en el estilo de un *Dj* o la grabación musical en estudio (TOBIAS, 2015b). Además, se han presentado algunas metodologías específicas como *Modern Band* (DAVIS, VIRGINIA WAYMAN; SINGLETARY; VANWEELDEN, 2019), *Soundcheck* (EVELEIN, 2006) o *Soundbox* (GARCÍA-PEINAZO, 2017). De forma complementaria a como sucedía con las dificultades de incorporación detectadas, estas propuestas podrían ser utilizadas por los docentes como guías para la planificación de sus acciones educativas, ya que presentan diversos ejemplos de aplicación de la MPU en contextos educativos.

En conclusión, esta revisión sistemática ha servido para profundizar en el conocimiento de las posibilidades y dificultades

educativas que plantea la utilización escolar de la MPU. Con ello, se espera poder contribuir a reducir la distancia musical existente entre la escuela y la cotidianeidad de los estudiantes. De modo sintético, se ha visto que la MPU conforma el núcleo de las preferencias e identidades musicales de los estos últimos. A pesar de esto, no acaba de ser completamente reconocida e incluida en el currículum educativo, tal vez por ser considerada estéticamente inferior y poco adecuada para el ámbito escolar. Sin embargo, se ha comprobado que su incorporación podría aportar múltiples beneficios como el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de analizar éticamente los productos musicales contemporáneos desde una perspectiva democrática. Por tanto, sería interesante incorporar en la formación del profesorado programas que les ayuden a reconceptualizar la MPU y desarrollar estrategias para su incorporación en la práctica educativa. Igualmente, esto debería ir acompañado del desarrollo de políticas curriculares que prescribiesen la necesidad de reconocer las identidades y preferencias musicales de los estudiantes, así como líneas editoriales que las incluyesen en los manuales escolares. En definitiva, se trata de aplicar a la educación musical un modelo paidocéntrico que sitúe los intereses de los estudiantes en el centro del proceso educativo y aproveche sus experiencias para construir aprendizajes significativos.

5. Referencias bibliográficas

ABRAHAMS, Frank. Musicing Paulo Freire: a critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, PETER; KINCHELOE, JOE L (Eds.). **Critical Pedagogy: Where Are We Now?** Nueva York: Peter Lang, 2007. p. 223-237.

ABRAMO, Joseph Michael. Education, Sexuality, and Popular Music. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 188, p. 10-11, 2011a.

ABRAMO, Joseph Michael. Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 1, p. 21-43, 2011b.

ABRAMO, Joseph Michael. Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. **Music Education Research**, v. 13, n. 4, p. 465-477, 2011c.

ABRIL, Carlos R. Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. **General Music Today**, v. 27, n. 1, p. 6-11, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1048371313478946>>. Acesso em abril/2020

ABRIL, Carlos R. Responding to culture in the instrumental music programme. **Music Education Research**, v. 11, n. 1, p. 77-91, 2009.

ALLSUP, Randall E. Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 205-223.

ALMQVIST, Cecilia Ferm. Towards offering equal learning opportunities for female students in popular music ensemble education: relate, respond, and re-do. **Music Education Research**, v. 21, n. 4, p. 371-386, 2019.

ARNETT, Pat. Using Popular Music for a Listening Report. **General Music Today**, v. 6, n. 3, p. 19-21, 1993.

BATES, Vincent C. Social Class and School Music. **Music Educators Journal**, v. 98, n. 4, p. 33-37, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432112442944>>. Acesso em abril/2020

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.

BIRKETT, James. Popular Music Education - The Dawning of a New Age. **Popular Music**, v. 11, n. 2, p. 239-241, 1992.

BOESPFLUG, George. The Pop Music Ensemble in Music Education. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music**

and Music Education. [S.l.]: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 190-203.

BOSACKI, Sandra L *et al.* 'Sounds good to me': Canadian children's perceptions of popular music. **Music Education Research**, v. 8, n. 3, p. 369-385, 2006.

BOSACKI, Sandra L; NEILL, Susan A O. Early adolescents' emotional perceptions and engagement with popular music activities in everyday life. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 20, n. 2, p. 228-244, 2015.

BOWMAN, Wayne D. «Pop» Goes...? Taking Popular Music Seriously. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education.** Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 29-49.

BRITTIN, Ruth V. Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. **Journal of Research in Music Education**, v. 61, n. 4, p. 415-430, 2014.

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

CAVICCHI, Daniel. My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education. In: REGELSKI, THOMAS; GATES, TERRY (Eds.). **Music Education for Changing Times.** Londres: Springer, 2009. p. 97-107.

CHI, Jason; CHEN, Wai. Mobile composing: Professional practices and impact on students' motivation in popular music. **International Journal of Music Education**, v. 00, n. 0, p. 1-12, 2019.

CHOI, S B *et al.* A Korean special education teacher's practical knowledge in music class that utilises popular music. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 60, n. 7-8, p. 775-775, 2016.

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.

CHUA, Siew Ling; HO, Hui Ping. Towards 21st-century music teaching-learning. Reflections on student-centric pedagogic practices involving popular music in Singapore. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Routledge, 2017. .

COLE, Bruce. MIDI and communality. **Organised Sound**, v. 1, n. 1, p. 51-54, 1996.

COOPER, B Lee. A Popular Music Perspective: Challenging Sexism in the Social Studies Class. **The Social Studies**, v. 71, n. 2, p. 71-76, 1980.

COOPER, B Lee. «Can Music Students Learn Anything of Value by Investigating Popular Recordings». **International Journal of Instructional Media**, v. 20, n. 3, p. 273-285, 1993.

COOPER, B Lee. Women's Studies and Popular Music: Using Audio Resources in Social Studies Instruction. **The History and Social Science Teacher**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 1978.

COOPER, Patrick K; BURNS, Christopher. Effects of stereotype content priming on fourth and fifth grade students' gender- instrument associations and future role choice. **Psychology of Music**, v. 00, n. 0, p. 1-11, 2019.

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.

CUTIETTA, Robert A. Popular Music: An Ongoing Challenge. **Music Educators Journal**, v. 77, n. 8, p. 26-29, 1991.

CUTIETTA, Robert A; BRENNAN, Thomas. Coaching a Pop/Rock Ensemble. **Music Educators Journal**, v. 77, n. 8, p. 40-45, 1991.

DAVIS, Sharon G. Informal learning processes in an elementary music classroom. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 198, p. 23-50, 2013.

DAVIS, Virginia Wayman; SINGLETARY, Laura; VANWEELDEN, Kimberly. General Music Today Music Ideas Series: Viewpoints in Secondary General Music — Article Two: Power Trio: Three Ideas for Renewed

Success With Classroom Ensembles. **General Music Today**, v. 33, n. 1, p. 6-14, 2019.

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. Listen to the Fans. **Music Educators Journal**, v. 91, n. 2, p. 25-28, 2004.

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.

DUNBAR-HALL, Peter; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. **International Journal of Music Education**, v. 36, p. 23-34, 2000.

DURAKOVIC, Lada; DURDANOVIC, Miomira M; VIDULIN, Sabina. Music education in primary compulsory schools in Croatia and Serbia from 1945 to 1990, in the context of school curricula. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education**, v. 6, n. 1, p. 67-78, 2018.

EMMONS, Scott E. Preparing Teachers for Popular Music Processes and Practices. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 159-188.

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.

EVELEIN, Frits. Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary education. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 178-187, 2006.

FUNG, C Victor; LEE, Ming; CHUNG, Shun-Wai Esther. Music Style Preferences of Young Students in Hong Kong. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 143, n. Winter, p. 50-64, 1999.

GAGE, Nathan; LOW, Bronwen; REYES, Francisco Luis. Listen to the tastemakers: Building an urban arts high school music curriculum. **Research Studies in Music Education**, v. 00, n. 0, p. 1-18, 2019.

GARCÍA-PEINAZO, Diego. ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? Audición, canonización y patrimonialización de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. **Revista Electrónica de LEEME**, v. 40, p. 1-18, 2017.

GEORGII-HEMMING, Eva; WESTVALL, Maria. Music education - A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 21-33, 2010.

GOWAN, Jennifer. A Polysemy of Meanings : Music Education for Critical Pedagogy. **Canadian Music Educator**, v. 57, n. 3, p. 23-28, 2016.

GRAHAM, R William. Teach the Classics through Popular Music. **Music Educators Journal**, v. 41, n. 4, p. 67-70, 1995.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for «other» music: Current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

GREEN, Lucy. The Music Curriculum as Lived Experience: Children’s “Natural” Music-Learning Processes. **Music Educators Journal**, v. 91, n. 4, p. 27-32, 2005.

GREEN, Lucy. What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 225-247.

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

HALL, P Cougar; WEST, Joshua H; HILL, Shane. Sexualization in Lyrics of Popular Music from 1959 to 2009: Implications for Sexuality Educators. **Sexuality & Culture**, v. 16, p. 103-117, 2012.

HALLAM, Susan; CREECH, Andrea; MCQUEEN, Hilary. Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. **Music Education Research**, v. 20, n. 2, p. 213-230, 2018.

HALLAM, Susan; CREECH, Andrea; MCQUEEN, Hilary. Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. **Music Education Research**, v. 19, n. 3, p. 263-275, 2017.

HARLEY, Donald V S. «Singin' the Blues": Women in Song». **Social Education**, v. 56, n. 1, p. 66-66, 1992.

HEBERT, David G.; CAMPBELL, Patricia Shehan. Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. **International Journal of Music Education**, v. 36, n. 1, p. 14-22, 2000.

HEWITT, Donna. Constructing Informal Experiences in the Elementary General Music Classroom. **Music Educators Journal**, v. 104, n. 3, p. 46-53, 2018.

HO, Wai Chung. A historical review of the social dynamics of school music education in Mainland China: study of the political power of popular songs. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). . **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Routledge, 2017a. p. 74-86.

HO, Wai Chung. Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China. **Music Education Research**, v. 16, n. 3, p. 267-289, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2014.910182>>. Acesso em abril/2020

HO, Wai Chung. Preferences for popular music in and outside school among Chinese secondary school students. **Journal of Youth Studies**, v. 18, n. 2, p. 231-261, 2015.

HO, Wai Chung. Secondary school students' preferences for popular music and perceptions of popular music learned in school music

education in Mainland China. **Research Studies in Music Education**, v. 39, n. 1, p. 19-37, 2017b.

HO, Wai Chung. Students' experiences with popular music: the case of Beijing, China. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 145-164, 2016.

HO, Wai Chung; LAW, Wing Wah. Students' music experiences, society and culture: music education in Shanghai, China. **Music Education Research**, v. 8, n. 1, p. 47-64, 2006.

HO, Wai Chung; LAW, Wing Wah. The cultural politics of introducing popular music into China's music education. **Popular Music and Society**, v. 35, n. 3, p. 399-425, 2012.

HOLT, Fabian; KÄRJÄ, Antti-Ville (Eds.). **The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries**. New York: Oxford University Press, 2017.

HUMPFREYS, Jere T. Popular Music in the American Schools: What History Tells Us. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 91-105.

JAFFURS, Sheri E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. **International Journal of Music Education**, v. 22, n. 3, p. 189-200, 2004.

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, 2017a.

KALLIO, Alexis Anja. Popular "problems": Deviantization and teachers' curation of popular music. **International Journal of Music Education**, v. 35, n. 3, p. 319-332, 2017b.

KALLIO, Alexis Anja; VÄKEVÄ, Lauri. Inclusive popular music education? In: 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.

KALLIO, Alexis Anja; VÄKËVA, Lauri. Inclusive Popular Music Education ? In: HOLT, FABIAN; KÄRJÄ, ANTTI-VILLE (Eds.). **The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries.** New York: Oxford University Press, 2017. p. 1-16.

KASTNER, Julie Derges. Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. **Research Studies in Music**, v. 00, n. 0, p. 1-16, 2018.

KELLY-MCHALE, Jacqueline. The influence of music teacher beliefs and practices on the expression of musical identity in an elementary general music classroom. **Journal of Research in Music Education**, v. 61, n. 2, p. 195-216, 2013.

KERTZ-WELZEL, Alexandra. General Music Education in Germany Today: Look at How Popular Music Is Engaging Students. **General Music Today**, v. 18, n. 2, p. 14-16, 2005.

KRATUS, John. A Return to Amateurism in Music Education. **Music Educators Journal**, v. 106, n. 1, p. 31-37, 2019.

KRUSE, Adam J. 'Hip-hop wasn't something a teacher ever gave me': exploring hip-hop musical learning*. **Music Education Research**, v. 20, n. 3, p. 317-329, 2018.

KRUSE, Adam J. 'They wasn't makin' my kinda music': a hip-hop musician's perspective on school , schooling, and school music. **Music Education Research**, v. 18, n. 3, p. 240-253, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1060954>>. Acesso em abril/2020

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

LAMONT, Alexandra *et al.* Young people's music in and out of school. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 3, p. 229-241, 2003.

LAURENCE, Felicity. Listen to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking. In: WRIGHT, RUTH (Ed.). **Sociology and Music Education.** Farnham: Ashgate, 2009. p. 243-262.

LAW, Wing Wah; HO, Wai Chung. Culture, Music Education and the State in Hong Kong and Taiwan in a Global Age. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 169, p. 63-77, 2006.

LAW, Wing Wah; HO, Wai Chung. Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China. **International Journal of Music Education**, v. 33, n. 3, p. 304-324, 2015.

LEE, William R. Teaching the Historical Context of Popular Music. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 107-124.

LIGERO, Ana. Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. **Eufonía. Didáctica de la Música**, v. 46, p. 7-15, 2009.

LOVE, Randolph D. Design and Teach a Popular Music Class. **Music Educators Journal**, v. 77, n. 8, p. 46-49, 1991.

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

MACLEOD, Catriona; MOODLEY, Dale; YOUNG, Lisa Saville. Sexual socialisation in Life Orientation manuals versus popular music: Responsibilisation versus pleasure, tension and complexity. **Perspectives in Education**, v. 33, n. 2, p. 90-107, 2015.

AUTOR; AUTOR. 2020.

MCPHAIL, Graham J. Knowledge and the curriculum: Music as a case study in educational futures. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 1, p. 33-46, 2012.

MCPHAIL, Graham J. Music teachers talking: Views on secondary school curriculum content. **Curriculum Matters**, v. 10, p. 32-55, 2014.

MCPHAIL, Graham J. The canon or the kids: Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. **Research Studies in Music Education**, v. 35, n. 1, p. 7-20, 2013.

MEGÍAS, Ignacio; RODRÍGUEZ, Elena. **Jóvenes entre sonidos**. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2003.

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.

MILLS, Susan Wilson. Recognizing Middle School Students' Taste for Popular Music. **General Music Today**, v. 13, n. 3, p. 3-6, 2000.

MOORE, James R. Popular Music Helps Students Focus on Important Social Issues. **Middle School Journal**, v. 38, n. 4, p. 21-29, 2007.

NG, Hoon Hong. Enabling Popular Music Teaching in the Secondary Classroom – Singapore Teachers' Perspectives. **British Journal of Music Education**, v. 35, n. 3, p. 301-319, 2018a.

NG, Hoon Hong. Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. **Research Studies in Music Education**, v. 00, n. 0, p. 1-21, 2018b.

ODAM, George. Music Education in the Aquarian Age: A Transatlantic Perspective (oe «How Do You Make Horses Thirsty?»). In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. [S.l.]: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 127-140.

OJALA, Aleksis Anja. Developing learning through producing: secondary school students' experiences of a technologically aided pedagogical intervention. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 60-73.

ÖZDEMİR, Gökhan; ÇİFTÇİBASİ, M Can. Effect of pop music on students attitudes to music lessons. **Educational Research and Reviews**, v. 12, n. 18, p. 884-890, 2017.

PARKINSON, Tom. Teaching the devil's music: some intersections of popular music, education and morality in a faith-school setting.

In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 382-394.

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

POWELL, Bryan; SMITH, Gareth Dylan; D'AMORE, Abigail. Challenging symbolic violence and hegemony in music education through contemporary pedagogical approaches. **Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, v. 45, n. 6, p. 734-743, 2017.

PRZYBYLSKI, Liz. Bilingual Hip Hop from Community to Classroom and Back: A Study in Decolonial Applied Ethnomusicology. **Ethnomusicology**, v. 62, n. 3, p. 375-402, 2018.

RAUDUVAITE, Asta. Improvement of music education employing innovative methods. **Pedagogika**, v. 113, n. 1, p. 100-111, 2014.

RAUDUVAITE, Asta. Popular music as an integral factor of developing junior school age learner's value attitudes. **Pedagogika**, v. 94, p. 57-64, 2009.

RAUDUVAITE, Asta. Popular music as an integral factor of junior school age learner musical education. **Pedagogika**, v. 91, p. 130-136, 2008.

RAUDUVAITE, Asta. The Educational Aspects of Integrating Popular Music into Lessons. **Rural environment. Education. Personality**, v. 11, p. 94-100, 2018.

RAUDUVAITE, Asta. The increasing effectiveness of musical education by popular music. **Pedagogika**, v. 110, p. 87-95, 2013.

REIMER, Bennet. Preface. The Northwestern University Music Education Leadership Seminars. In:

RESCANSZKY, Matthew J. Mixing Formal and Informal Pedagogies in a Middle School Guitar Classroom. **Music Educators Journal**, v. 103, n. 4, p. 25-33, 2017.

ROBERTS, Christopher; CAMPBELL, Patricia Shehan. Multiculturalism and Social Justice. In: BENEDICT, Cathy *et al.* (Eds.). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. Nueva York: Oxford University Press, 2015. p. 272-286.

RODRÍGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). **Bridging the gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004a.

RODRÍGUEZ, Carlos Xavier. Popular Music in Music Education: Toward a New Conception of Musicality. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004b. p. 13-27.

ROULSTON, Kathryn. Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences. **International Journal of Education & the Arts**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2006.

SCHWARZ, Axel; WICKSTRÖM, David-Emil. Artists to teachers - teachers to artists: providing a space for aesthetic experience at secondary schools through popular music. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Routledge, 2017. p. 217-230.

SEIFRIED, Scott. Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: A case study. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 168-177, 2006.

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

SHAH, Shahanum Mohamad. Popular music in Malaysia: Education from the outside. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 132-139, 2006.

SHAW, Julia. The Skin that We Sing. **Music Educators Journal**, v. 98, n. 4, p. 75-81, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432112443561>>. Acesso em abril/2020

SMITH, Gareth Dylan *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. Oxford: Routledge, 2017.

SNELL, Karen. Embodied performance in popular music: Considerations for music education through an examination of the Dresden dolls.

Journal of Popular Music Studies, v. 21, n. 1, p. 59-75, 2009.

SPRINGER, D. Gregory. Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. **International Journal of Music Education**, v. 34, n. 4, p. 403-415, 2016.

SPRUCE, Gary. Music Education, Social Justice, and the «Student Voice». Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. In: BENEDICT, CATHY *et al.* (Eds.). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. Nueva York: Oxford University Press, 2015. p. 287-301.

THOMPSON, Dick. Plugging into Pop at the Junior High Level. **Music Educators Journal**, v. 66, n. 4, p. 54-59, 1979.

TILL, Rupert. Popular music education. A step into the light. In: SMITH, GARRET DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. London: Routledge, 2017. p. 14-29.

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, 2015a.

TOBIAS, Evan S. Hybrid spaces and hyphenated musicians: secondary students' musical engagement in a songwriting and technology course. **Music Education Research**, v. 14, n. 3, p. 329-346, 2012.

TOBIAS, Evan S. Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. **Research Studies in Music Education**, v. 35, n. 2, p. 213-237, 2013.

TOBIAS, Evan S. From Musical Detectives to DJs: Expanding Aural Skills and Analysis Through Engaging Popular Music and Culture. **General Music Today**, v. 28, n. 3, p. 23-27, 2015b.

VÄKEVÄ, Lauri. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 59-70, 2010.

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. Disponível em: <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>. Acesso em abril/2020

VASIL, Martina. Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 2, p. 298-310, 2019.

VULLIAMY, Graham. The Application of a Critical Sociology to Music Education. **British Journal of Music Education**, v. 1, n. 3, p. 247-266, 1984.

WALKER, Robert. Classical versus Pop in Music Education. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 163, p. 53-60, 2005.

WANG, Fang; LORENZO, Oswaldo. Sociedad y educación musical en Educación Primaria en China. **Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla**, v. 48, n. 2, p. 373-399, 2019.

WEST, Chad; CLAUHS, Matthew. Strengthening Music Programs While Avoiding Advocacy Pitfalls. **Arts Education Policy Review**, v. 116, n. 2, p. 57-62, 2015.

WESTERLUND, Heidi; PARTTI, Heidi; KARLSLEN, Sidsel. Identity formation and agency in the diverse music classroom. In: MACDONALD, RAYMONS; HARGREAVES, DAVID J; MIELL, DOROTHY (Eds.). **Handbook of musical identities**. New York: Oxford University Press, 2017. p. 493-509.

WILLIAMS, David A; RANGLES, Clint. Navigating the spaces between the spaces. Curricular change in music teacher education in the United States. In: SMITH, GARETH DYLAN *et al.* (Eds.). **The Routledge Research Companion to Popular Music Education**. [S.l.]: Roudledge, 2017. p. 46-59.

WINTER, Neal. The learning of popular music: A pedagogical model for music educators. **International Journal of Music Education**, v. 22, n. 3, p. 237-247, 2004.

WOODSON, Craig. K-12 Music Education at the Rock and Roll Hall of Fame and Museum. In: RODRÍGUEZ, CARLOS XAVIER (Ed.). **Bridging the Gap. Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 175-188.

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

WOODY, Robert. Popular Music in Schools: Remixing the Issues. **Music Educators Journal**, v. 93, n. 4, p. 32-37, 2007.

WRIGHT, Chrysalis L *et al.* Popular Music Media Literacy: Recommendations for the Education Curriculum. **Policy Insights from the Behavioural and Brain Sciences**, v. 6, n. 2, p. 186-193, 2019.

WRIGHT, Ruth. Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. In: WRIGHT, RUTH (Ed.). **Sociology and Music Education**. Farnham: Ashgate, 2009. p. 263-281.

WRIGHT, Ruth. Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. **Music Education Research**, v. 10, n. 3, p. 389-402, 2008.

YU, Liang. Brain evoked potential analysis of effects of popular music training on adolescents' cognitive neurobehavioral plasticity. **NeuroQuantology**, v. 16, n. 5, p. 654-658, 2018.