



MONOGRÁFICO

Retos en la Educación Musical  
para el siglo XXI

## EL IMPACTO SOCIAL, EMOCIONAL Y ACADÉMICO DE LAS EXPERIENCIAS MUSICALES

Recepción: 01/07/2019 | Revisión: 15/07/2019 | Aceptación: 05/09/2019

**Desirée GARCÍA-GIL**Universidad Complutense de Madrid  
desiree.garcia@edu.ucm.es**Laura CUERVO CALVO**Universidad Complutense de Madrid  
lcuervo@ucm.es

**Resumen:** La influencia musical es un hecho determinante en la formación integral del individuo que implica diferentes ámbitos y perspectivas, entre las que destacan la educación escolar obligatoria, la educación no formal, el contexto social cercano, la formación superior, el desarrollo laboral y la relación entre iguales. Esta investigación analiza ocho historias de vida de alumnos egresados de una universidad pública madrileña. Los resultados ponen de manifiesto que la disciplina musical tiene mayor influencia en el rendimiento académico y en la socialización en la etapa de Secundaria, en detrimento de la Primaria; es en esta en la que se aprecia un mayor peso del repertorio aprendido. Se constata una relación directa entre la influencia docente y el afianzamiento vocacional, ambos a su vez desencadenantes de la elección del egresado de una trayectoria profesional en el ámbito musical. Las conclusiones señalan el poder personal, social y académico que tiene la didáctica del hecho sonoro, por lo que se hace determinante y necesario la presencia de modelos educativos idóneos en las aulas y la apuesta por un profesorado bien formado, con capacidad para innovar y motivar al alumnado.

**Palabras clave:** historias de vida; educación formal; educación informal; experiencia musical; egresados.

*THE SOCIAL, EMOTIONAL AND ACADEMIC IMPACT OF MUSICAL EXPERIENCES*

*L'IMPACTE SOCIAL, EMOCIONAL I ACADEMIC DE LES EXPERIÈNCIES MUSICALS*

**Abstract:** Music influence is a determining factor in the integral formation of the individual. It involves different fields and perspectives, among which, compulsory school education, non-formal education, social context, higher education, career development and the relationship between peers. This research analyzes eight life stories of students graduated from a public university in Madrid. The results show that the musical discipline has greater influence on academic performance and socialization in Secondary school, as compared to Primary; it is then when a greater weight of the learned repertoire is appreciated. There is a direct relationship between teacher influence and vocational consolidation, both in turn triggering the choice of graduates from a professional career in the musical field. The conclusions point to the personal, social and academic power of the sound fact didactics, so it is determinant and necessary for the student to have the presence of appropriate educational models in the classrooms and commitment to a well-trained teacher who innovates and motivates their students.

**Resum:** La influència musical és un fet determinant a la formació integral de l'individu que implica àmbits i perspectives diferents, entre les que destaquen l'educació escolar obligatòria, l'educació no formal, el context social proper, la formació superior, el desenvolupament laboral i la relació entre iguals. Aquesta recerca analitza vuit històries de vida d'alumnes egresats d'una universitat pública madrilenya. Els resultats posen de manifest que la disciplina musical té més influència en el rendiment acadèmic i en la socialització durant l'etapa de Secundària, en detriment de la Primària; és en aquesta en la que s'aprecia un pes major del repertori après. Es constata una relació directa entre la influència docent i la consolidació vocacional, ambdós alhora també desencadenants de la tria de l'egressat d'una trajectòria professional en l'àmbit musical. Les conclusions apunten el poder personal, social i acadèmic que té la didàctica del fet sonor, per la qual es fa determinant i necessària la presència de models educatius idonis a l'aula i l'aposta per un professorat ben format, amb capacitat per a innovar i motivar l'alumnat.

**Keywords:** life story; formal education; informal education; musical experience; graduates.

**Paraules clau:** històries de vida; educació formal; educació informal; experiència musical; egresats.

## Introducción

Generalmente, lo que el individuo recuerda de las clases de Educación Primaria y Educación Secundaria suele influirle, posteriormente, en diferentes ámbitos y contextos, tanto personales como académicos y profesionales (Small, 1989). Este hecho se pone todavía más de manifiesto cuando se tiene en cuenta la asignatura de Música en los diferentes niveles educativos obligatorios y en los no formales. Así, por un lado, el material sonoro tiene la capacidad de influir directamente no solo en el plano emocional, sino también en el desarrollo personal y social del receptor (Hargreaves, 1998; Varner, 2019) y, por otro lado, las estrategias didácticas musicales en dichos períodos formativos son una medida de evaluación y ajuste de la práctica docente, de forma consciente o inconsciente, a la que se enfrentan los alumnos en cursos venideros (Alsina y Giráldez, 2010). En esta línea de ideas, pueden tenerse en cuenta las consideraciones de Swanwick (1991:14):

[...] Quizá la teoría sobre educación musical más antigua y mejor fundamentada sea la que defiende que los alumnos son herederos de una serie de valores y de prácticas culturales, que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales. Las escuelas y colegios universitarios pueden considerarse como agentes relevantes en este proceso de transmisión. De acuerdo con esta teoría, la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles.

De hecho, es conocida la clasificación de las funciones principales de la música a) expresión emocional (Ros-Morente, Oriola-Requena, Gustems-Carnicer y Filella-Guiu, 2019); b) disfrute estético; c) entretenimiento; d) comunicación; e) representación simbólica; f) respuesta física; g) cumplimiento de las normas sociales; h) validación de las instituciones sociales y los rituales religiosos; i) contribución a la continuidad y a la estabilidad de la cultura y j) contribución a la integración de la sociedad (Clayton, 2011).

A pesar de las evidencias científicas sobre el beneficio de la música en diferentes aspectos del desarrollo del individuo, Hallam y MacDonald (2011) señalan que todavía se necesita más estudios sobre cuál es la influencia real del arte sonoro en el aprendizaje, el intelecto, la personalidad o las relaciones sociales. Actualmente, este sigue siendo uno de los retos de la educación en el siglo XXI, esto es, ser consciente del verdadero potencial que tiene la didáctica de la música en la formación integral del individuo y establecer posibilidades reales de acción encaminadas a dicho fin (Bernabé y Cremades, 2017; Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017).

La siguiente investigación pretende conocer cuál es el recuerdo que un grupo de egresados tiene sobre la asignatura musical en los diferentes períodos de escolarización obligatorios. Cabe señalar que nace dentro del seno de un proyecto de investigación (I+D+I) titulado “El impacto de la educación musical escolar en España: Evidencias y prospectiva para la sociedad y la economía del conocimiento” (Referencia: EDU2014-58066-P), que fue concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España en la anterior convocatoria I+D Excelencia, y que ha estado liderado desde la Universidad de Granada por el Dr. José Luis Aróstegui durante los años 2016 a 2018. El proyecto se ha publicitado en la comunidad académica con el nombre de “Impactmus”.

## 1. Metodología

En lo que respecta a la parte metodológica, se propone llevar a cabo una serie de historias de vidas (Pujadas, 1992; Clandinin y Connelly, 2000), con un perfil principalmente académico y se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer la influencia que la clase de música tuvo en su contexto social cercano.
- Determinar los aspectos del *currículum* que más influencia han tenido en el desarrollo académico y profesional de los informantes.
- Señalar convergencias y divergencias entre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales aprehendidos por todos los informantes.

Como herramienta de recogida de datos, se utilizaron dos instrumentos. Por un lado, una hoja de registro (Perelló, 2009) que recogía la siguiente información:

- Nombre y apellidos (consignado por las investigadoras con un pseudónimo)
- Dirección email
- Fecha y lugar de nacimiento
- Lugar de residencia actual
- Estudios musicales reglados
- Puesto de trabajo
- Años de servicio
- Interés por el proyecto “Impactmus”

Por otro lado, se utilizó un modelo de entrevista (Seidman, 2012), diseñada a partir de categorías teóricas emergidas de la literatura científica. Para ello, se realizó un estudio bibliográfico en las siguientes bases de datos: Web of Science, ERIC y DIALNET. Como términos de búsqueda se utilizaron las siguientes combinaciones, en español e inglés:

- Educación Musical (&) Desarrollo Laboral
- Educación Musical (&) Contexto Social Cercano
- Educación Musical (&) Contexto Académico

Finalmente, la entrevista se configuró a partir de las siguientes categorías:

- Experiencias musicales en la primera infancia (Miksza y Gault, 2014; Vist, 2011;)
- Educación Musical en la Educación Infantil y Primaria (King, 2018; Menzer, 2015)
- Educación Musical en Educación Secundaria (Hoffer, 1991; Kokotsaki, 2017)
- Música y contexto social cercano (Dunn, 2005; Vestad, 2010)
- Música y Tiempo libre (Barker, 2006; Mawang, Kigen, Mutweleli, 2019)
- Música y profesión (Altun y Eyüpoglu, 2018; Colwell, 2017)
- Educación Musical en la educación superior (Herdem, 2019; Sims y Cassidy, 2019)
- Formación musical reglada y no reglada (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010; Narita, 2018)

Por lo que se refiere al procedimiento, el grupo Impactmus organizó diferentes sub-grupos de trabajo ubicados en diversas universidades españolas (Valencia, Autónoma de Barcelona, Granada y Madrid). Las fases de trabajo que se llevaron a cabo fueron (Angulo y Redón, 2017):

1. Revisión bibliográfica.
2. Gestación y revisión de la entrevista a través de grupo de expertos. Estos aconsejaron cambios a nivel de redacción de preguntas y re-ubicación de contenidos.
3. Selección de la muestra (Taylor y Bodgan, 1986). Se siguieron los criterios de disponibilidad y se solicitó a alumnos de tercer ciclo la participación en la investigación. Finalmente, se pudieron individualizar 8 informantes de la UCM que compartían las siguientes características:
  - Eran alumnos egresados.
  - Habían realizado en un plazo máximo de 2 años estudios de tercer ciclo.
  - Estudiaban/habían estudiado en la misma universidad.
4. Realización de las entrevistas (Mannay, 2017), que se llevaron a cabo siempre en el mismo lugar y de acuerdo a los horarios y la disponibilidad de los informantes. Ninguna duró menos de 2 horas.
5. Redacción de los informes finales (Asti, 2015).

## 2. Análisis de datos

Por lo que se refiere al análisis de datos, se analizó el contenido a través del contraste entre las historias de vida objeto de estudio, junto con la revisión bibliográfica, por lo que se efectuó además una triangulación de datos (Coffey y Atkinson, 2018; Polkinghorne, 1995). Se obtuvieron dos categorías, una referente a las “experiencias musicales” de los informantes y otro a los “impactos” de esas experiencias.

### 2.1. Participantes

Los participantes de este estudio son dos alumnos (hombre y mujer) egresados que han finalizado en el curso académico anterior uno de los másteres impartidos en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación: “Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas”; cuatro alumnas del “Máster de Atención Temprana: Prevención, detección e intervención en las alteraciones del Desarrollo y del aprendizaje” que lo habían cursado el mismo año; una alumna graduada hace cinco años en “Historia y Ciencias de la Música”, en la misma universidad, en la Facultad de Geografía e Historia; y un alumno estudiante del tercer curso de “Pedagogía” en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

### 2.2. Categoría de análisis *Experiencias musicales*

Las *experiencias musicales* muestran más recuerdos positivos que negativos. Todos ellos se han analizado, a su vez, categorizando los contenidos curriculares, la figura del docente de música y su metodología.

El currículo que recuerdan los entrevistados se enmarca en la formación musical reglada que contempla la LOGSE (1990) y en la que concurren la práctica instrumental y vocal, así como la expresión corporal. Si bien, a pesar de la recomendación del currículo oficial de iniciar la educación musical a través del canto y fomentar la formación de grupos corales en los colegios, no todos los entrevistados centran sus recuerdos en este tipo de experiencias. Algunos de ellos sopesan la escasa formación vocal recibida, en beneficio de la instrumental:

*[...] recuerdo estar haciendo exámenes de flauta cada tres semanas por lo menos [...] por imitación [...] aprendíamos a leer [notas] pero al final a la práctica lo haces por imitación, pero sí que te enseñaba [...] pero no éramos capaces de leer a la velocidad de estar tocando la flauta [...] era todo muy de tocar, instrumentos, ritmos [...] [Informante 1].*

A su vez, se observa una menor presencia de actividades creativas e improvisación, aunque los informantes que las mencionan destacan su eficacia como estímulo de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el marco legal incorpora como objetivo general en los diferentes niveles educativos un componente expresivo referido al propio potencial estético y creador y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para utilizarlos como medio de comunicación y de expresión personal.

Por otro lado, llama la atención la motivación que causa en uno de los informantes el uso de repertorio procedente de musicales. Esta experiencia revitaliza la importancia de adecuar los materiales didácticos al nivel educativo utilizando diferentes manifestaciones artísticas y nuevas tecnologías (Gertrúdx y Gertrúdx, 2014).

En cuanto a la figura del docente, esta emerge como eje central en los recuerdos de los entrevistados, tanto para bien, como para mal. Se resalta la importancia del reconocimiento del maestro como agente motivador, sobre todo en la etapa de primaria y sobresale la importancia del vínculo emocional profesor-alumno que incluso en algún caso ha resultado ser determinante en la posterior trayectoria académica y profesional de los entrevistados:

*La profesora de piano fue una gran influencia positiva para mí. Sabía cómo motivarme e intentaba sacar lo mejor de mí [...] mi profesora de piano, junto con la figura de mi tío, han sido influencias decisivas en mi trayectoria musical [Informante 2].*

Del mismo modo, se valora positivamente una buena formación del docente, apreciación que coincide con los resultados de algunos estudios que alertan sobre la escasa importancia que se le viene dando a la formación musical en la educación superior y, por consiguiente, la necesidad de analizar los programas de grado (García, 2017; Rosa, 2015). Por el contrario, también emergen otras dos opiniones que hacen referencia a la importancia no solo de que el maestro de música tenga una buena preparación, sino también que sepa transmitir estos conocimientos de forma individualizada, es decir, adaptados a las capacidades de cada niño en el aula y que utilice una metodología activa y lúdica. Consideran que de esta manera se garantiza la motivación del grupo entero y por ello estos dos informantes utilizan esta metodología en su práctica docente actual. Según Zaragoza (2000), los cambios introducidos por el nuevo sistema educativo y las características del

nuevo alumnado sobrepasan a menudo los recursos del docente, para hacer del ambiente de clase un lugar propicio para la práctica musical. Esto, junto con una precariedad en la formación inicial y continua, complica el presente y hace del futuro un reto. Una sólida formación psicopedagógica y una opción de relación profesor-alumno basada principalmente en la afectividad, serían algunas de las vías que podrían garantizar mejoras sustanciales en la práctica docente.

Sobre la metodología, un egresado manifiesta que su consideración hacia la formación musical recibida depende, por un lado, del disfrute de la actividad y por otro, de la facilidad de su puesta en práctica:

*Yo creo que era un buen profesor pero que [...] como que no había estudiado para ser profesor, ¿no? En plan, la típica persona que pone su corazón al enseñarte pero que yo creo que él no iba para profesor, que iba para músico o lo que sea [...] era más músico que profesor [...] [Informante 1]*

Los alumnos se motivan más con contenidos procedimentales propios de los elementos de la música y del lenguaje musical que con contenidos conceptuales más áridos y abstractos: *las clases de música no me gustaban especialmente, eran aburridas, siempre hacíamos lo mismo [...] [Informante 3]*. Efectivamente, en las entrevistas se valoran negativamente los profesores que planifican sus clases con demasiada teoría, con uso de libro de texto y poco dinamismo:

*[...] yo creo que influye un montón el profesor, porque mi gusto y mi motivación que había en primero y segundo [de secundaria], no la hubo en tercero y cuarto [...] por el profesor [...] no me gustaba pues su metodología [Informante 4]*

El principio orffiano “lernen bei machen” [aprender haciendo] (Díaz y Giráldez, 2007) sigue estando presente casi un siglo después en la actual sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías. En cuanto a estas últimas, observamos que ningún informante hace referencia al uso de las TIC, lo que muestra que hace unos 15 ó 20 años casi no se utilizaban y que ya a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI ha emergido como recurso didáctico. Actualmente es una herramienta bastante utilizada en la docencia (Gertrúdx y Gertrúdx, 2014).

Asimismo, sobre la metodología se valora muy positivamente la organización de conciertos escolares, actividades creativas y el trabajo grupal y se destaca la importancia de las habilidades docentes del maestro para crear un buen ambiente en el grupo y que todos se sientan motivados. “Una forma muy simple de fomentar la emoción positiva [en los alumnos] es que el profesor sea un modelo de entusiasmo e interés por su materia” (Ormrod, 2005:506). En ocasiones esta situación no se da por falta de especialización del mismo profesor.

### **2.3 Categoría de análisis *Impacto de las experiencias musicales***

En cuanto al *impacto de las experiencias musicales* en los entrevistados, se han obtenido otras tres categorías: personal, académica y profesional.

Los informantes reconocen su efecto en aspectos de su desarrollo personal no musical

como la socialización, creatividad, imaginación, afectividad, autorrealización, autonomía y emprendimiento (Mosquera, 2013). Algunos afirman que las experiencias musicales han propiciado su apertura en casos de introversión y timidez, e incluso que han solucionado situaciones de exclusión social y han contribuido a la recuperación de su autoestima. Queda en evidencia que su relación con la música deriva de un componente afectivo que les hace buscar en ella momentos de socialización y expresión (van Vauren y van Niekerka, 2015), no solo por la práctica colectiva, sino también porque la música puede provocar respuestas físicas similares en personas diferentes que desencadena una atmósfera de unidad. Dos de los entrevistados manifiestan expresamente la cohesión familiar establecida y el refuerzo afectivo derivado del ejercicio musical en casa.

Otros egresados aclaran que las actividades grupales realizadas, como interpretaciones de voz o de instrumentos en el festival escolar o también en el aula, han sido determinantes en la ruptura de barreras sociales, a veces impuestas por el carácter tímido de los informantes; y han solucionado problemas de aceptación social y de exclusión.

Algunos identifican la experiencia musical como recurso desencadenante de sentimientos positivos:

*Yo sabía que [la música] era lo que me hacía feliz, aunque creía que mis estudios tenían prioridad [Aquiles] y se sienten autorrealizados en los momentos del ejercicio musical: [La interpretación musical] era vocación mía personal, no era ni por contexto ni por personas, era vocación mía personal, de que se me daba bien, me gustaba [...] me hacía sentir muy feliz [...] [Informante 5]*

En cuanto al impacto académico, se pone de manifiesto que el plantear la didáctica de la música desde un enfoque lúdico y distendido, alejado de normas rígidas, estimula la motivación y por consiguiente, el factor vocacional:

*[Las clases de música eran] muy buenas porque tenía un profesor que era, en mi opinión un buen músico, que tocaba la flauta travesera [...] al final tenía en cuenta a la gente que... en algún momento teníamos más vinculación con la música y te seguía motivando, no era lo típico de "como ya sabes más que los demás te dejo ahí". No, al revés, es como "pues venga, pues vente, vamos a hacer esto" [...] muy motivador [...] a veces tocaba su flauta travesera [...] nos preguntaba sobre estilos musicales, cuáles sabíamos y cuáles nos gustaban [...] [Informante 1]*

Efectivamente, el factor vocacional emerge como uno de los condicionantes positivos en la elección de una carrera y de una profesión (Larrosa, 2010), también dentro del ámbito musical. La reconocida filósofa española María Zambrano, hace referencia a la figura del maestro "como acicate, como estímulo" (Casado y Sánchez-Gey, 2009: 214). En uno de los entrevistados, el aliento recibido en la etapa escolar a través del reconocimiento de su profesora y el enfoque práctico del aprendizaje convergen en su posterior elección profesional: *Sí, mi profesora de piano, junto con la figura de mi tío, han sido influencias decisivas en mi trayectoria musical [Informante 2]*. En palabras de Zambrano: "el acto educativo exige un modelo [...], un guía que esclarezca las circunstancias y las haga transitables" (Casado y Sánchez-Gey, 2009: 215).

En el plano profesional prorrumpen la trascendencia del desarrollo de la creatividad, bien en la organización y planificación de eventos de manera innovadora o bien, en el desarrollo de

diferentes propuestas; incluso algunos informantes optan en su trabajo actual por utilizar recursos musicales, aunque este no sea el de profesor de música.

En el lado opuesto, una formación musical básica insuficiente de los informantes llega a ser motivo para descartar la profesión de maestro. Un entrevistado afirma que ha decidido no ser profesor de música, entre otras cosas, porque considera que la formación musical adquirida a lo largo de toda su escolarización no ha sido suficiente para poder ejercer bien la profesión de maestro de Música:

*[...] enfrentarme a una clase de música... a ver, yo en mis prácticas hice de música y no me veía mal, pero sí que notaba que me faltaban cosas [...] me cuesta mucho el leer a simple vista y guiar al niño y decir "no, ahí has dado un fa [...]" pues eso, me falta la base [Informante 5]*

Afirma que hubiera deseado recibir una mejor preparación musical, no solo en la etapa escolar, sino también en la educación superior y cree que, si ahora quisiera ejercer de profesor especialista de música, necesitaría formación adicional, pues tendría que adquirir más conocimientos puramente musicales y no tantos didácticos.

### 3. Conclusiones

Por lo anteriormente analizado, se puede concluir que la figura del docente de música emerge como agente motivador del alumnado, a través de la aplicación de sus buenas habilidades docentes y de la creación de un vínculo personal profesor-alumno.

A partir de la motivación y de una formación musical adecuada del estudiante superior, surge el factor vocacional que es uno de los condicionantes positivos en la elección de una profesión dentro del ámbito musical.

Las actividades creativas están menos presentes en las historias de vida, a pesar de ser un componente eficaz como estímulo del aprendizaje musical. Incluso posteriormente, a nivel profesional, se valora la creatividad como recurso importante e innovador en el ejercicio de trabajos fuera del ámbito musical. No menos importante es el impacto de las experiencias musicales en el desarrollo personal, en los planos no musicales social, cognitivo y afectivo

Finalmente, cabe destacar que la metodología de historias de vida permite conocer parte de la realidad y educativa de los sujetos entrevistados, lo que repercute de manera directa en el desarrollo de la docencia posterior. El análisis generacional de los miedos y motivaciones educativas podrá repercutir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más objetiva. No obstante, el estudio realizado presenta resultados parciales de un sector muy reducido de la población, por lo que se hace necesario el aumento de iniciativas de investigación de esta índole que permitan establecer un mapa de sinergias estudiantiles de repercusión directa en los procesos de desarrollo pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, P., y Giráldez Hayes, A. (2010). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Altun, Z. D., y Eyüpoglu, G. (2018). Investigating Views and Practices of Music Teachers' about Inclusive Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 83–94. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1191629&lang=es&site=ehost-live>
- Angulo Rasco, J., y Redón Pantoja, S. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Asti, A. (2015). *Metodología de la investigación*. Sevilla: Athenaica Ediciones Universitarias.
- Barker, C. (2006). *Cultural studies: Theory and practice*. Londres: Sage.
- Bernabé Villodre, M. M., y Cremades Andreu, R. (2017). Sociedad del conocimiento, capital intelectual y educación musical en el siglo XXI. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 47-59. doi: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.53380>
- Casado, Á., y Sánchez-Gey, J. (2009). Sobre la educación del maestro. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 209-216.
- Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 61-74. doi: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clayton, M. (2011). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. En S. Hallan, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of Music Psychology* (pp. 35-44). Oxford: Oxford University Press.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2018). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Publicacions Universitat Alacant.
- Colwell, R. (2017). *Populismo y educación musical*. *Revista Electrónica Complutense De Investigación en Educación Musical*, 14, 75-93. doi:10.5209/RECIEM.57179
- Díaz, M., y Giráldez, A. (Coords.) (2007): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Dunn, J. (2005). Naturalistic observations of children and their families. En S. G. Hogan (Ed.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 87-101). London: Sage.
- García, A.M. (2017). *Formación musical y uso de la música para la inclusión en Educación Infantil. Evaluación en maestros y futuros maestros* (Tesis doctoral no publicada, dirigida por F. González y M.E. Martín). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gertrúdx, F., y Gertrúdx, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 17(2), 313-336.

- Hallam, S. y MacDonald, R. (2011). The effects of music in community and educational settings. En S. Hallan, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 471- 480). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Herdem, D. Ö. (2019). A comparison of self-leadership characteristics of the students of Department of Fine Arts and the others “The case of Gazi University.” *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 198–205. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1201460&lang=es&site=ehost-live>
- Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educacion*, 22(1), 37-51. doi:10.1174/113564010790935222
- Hoffer, C. (1991). *Teaching music in the secondary schools* (4ª edición). Belmont, CA: Wadsworth.
- King, F. (2018). Music activities delivered by Primary school generalist teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 48–59. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1180388&lang=es&site=ehost-live>
- Kokotsaki, D. (2017). Pupils’ perceptions of attainment in Music at the start of Secondary school in England: A descriptive analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 120–130. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1139293&lang=es&site=ehost-live>
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-52.
- Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M. y Mutweleli, S. M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among Secondary school Music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78–90. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1204664&lang=es&site=ehost-live>
- Menzer, M. (2015). *The arts in early childhood: Social and emotional benefits of arts participation*. Washington, DC: National Endowment for the Arts. Recuperado de <https://www.arts.gov/sites/default/files/arts-in-early-childhood-dec2015-rev.pdf>.
- Miksza, P. y Gault, B. M. (2014). Classroom music experiences of U.S. Elementary school children: An analysis of the early childhood longitudinal study of 1998-1999. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 4–17. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1020559&lang=es&site=ehost-live>
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Narita, F. M. (2018). Informal learning practices in distance music teacher education: Technology (de)humanizing interactions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(3),

57–78. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1191181&lang=es&site=ehost-live>

- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Perelló S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Londres: The Falmer Press.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J., y Filella-Guiu, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education, on line first*, doi: <https://doi.org/10.1177/0255761419853634>
- Rosa, F. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de educación primaria* (Tesis doctoral no publicada, dirigida por M. González-Sanmamed). Universidad de la Coruña, La Coruña.
- Seidman, I. (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sims, W. L., y Cassidy, J. W. (2019). Impostor phenomenon responses of early career Music Education Faculty. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 45–61. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1207143&lang=es&site=ehost-live>
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- van Vauren, E. J., y van Niekerka, C. (2015). Music in the life skills classroom. *British Journal of Music Education*, 32(3), 273-289.
- Varner, E. (2019). Holistic development and Music Education: Research for educators and community stakeholders. *General Music Today*, 32(2), 5–11. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1200429&lang=es&site=ehost-live>
- Vestad, I. L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243–255. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ898658&lang=es&site=ehost-live>
- Vist, T. (2011). Music experience in early childhood: Potential for emotion knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277–290. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/bucm.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ948712&lang=es&site=ehost-live>
- Zaragozá, J. L. (2000). La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 18, 63-70.