




INVESTIGACIÓN




Recibido: 14/05/2020 --- Aceptado: 23/06/2020 --- Publicado: 12/03/2021

LAS PREFERENCIAS MUSICALES DE LOS ESTUDIANTES: HACIA UN RECONOCIMIENTO DE SUS IDENTIDADES CULTURALES

Students' musical preferences: towards recognition of their cultural identities

  **Pablo Marín-Liébane**¹. Universitat de València. España.
Pablo.Marin-Liebana@uv.es

 **José Salvador Blasco Magraner**. Universitat de València. España.
j.salvador.blasco@uv.es

   **Ana María Botella Nicolás**. Universitat de València. España.
Ana.Maria.Botella@uv.es

Trabajo financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España

RESUMEN

Diversas tradiciones de educación musical crítica sostienen la necesidad de reconocer las identidades de los estudiantes mediante la incorporación curricular de sus preferencias musicales, las cuales pertenecen principalmente a la música popular urbana. Sin embargo, esta todavía no es utilizada de manera generalizada en los diferentes sistemas educativos y es comúnmente rechazada por los docentes, quienes la consideran estéticamente inferior. No obstante, un conocimiento en profundidad de la construcción e implicaciones psicosociales de dichas preferencias podría contribuir a aumentar su inclusión en el ámbito educativo. En este sentido, este artículo realiza una revisión bibliográfica de 105 trabajos sobre las principales teorías, modelos y estudios evolutivos que las explican, la relación entre preferencias e identidades musicales, el concepto de música popular urbana como objeto de estudio de la musicología y las iniciativas que ya la han incorporado dentro del aula. Como se verá, las preferencias musicales de los estudiantes no son meras modas pasajeras sino complejos constructos que les ayudan a construir su identidad personal y a establecer relaciones sociales positivas. Algunas iniciativas como *Modern Band* o *Little Kids Rock* ya la han incorporada en el aula de música, mientras que la legislación de

¹ **Pablo Marín-Liébane**: Personal Investigador del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València. Es Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la misma y su actividad se centra en el desarrollo de una didáctica musical crítica.

los países nórdicos es la más avanzada en este aspecto, habiendo establecido que los intereses y preferencias de los estudiantes deben ser reconocidos e incluidos como parte del currículum.

PALABRAS CLAVE: Educación musical - Educación crítica - Identidad - Reconocimiento - Preferencias musicales - Experiencia de los estudiantes - Música popular urbana.

ABSTRACT

Various traditions of critical music education sustain the need to recognize students' identities by incorporating their musical preferences, which belong mainly to popular music, in the curriculum. However, it is not yet widely used in educational systems and teachers, who consider it aesthetically inferior, commonly reject it. Nevertheless, an in-depth knowledge of the construction and psychosocial implications of these preferences could contribute to increase their inclusion in the educational field. In this sense, this article carries out a review of 105 works on the main theories, models and evolutionary studies that explain them, the relationship between preferences and musical identities, the concept of popular music as an object of study of musicology and the initiatives that have already incorporated it into the classroom. As it will be seen, students' musical preferences are not mere passing fads but complex constructs that help them build their personal identity and establish positive social relationships. Some initiatives such as *Modern Band* or *Little Kids Rock* have already incorporated it in the music classroom, while the legislation of the Nordic countries is the most advanced one in this regard, having established that the interests and preferences of students must be recognized and included as part of the curriculum.

KEY WORDS: Music education - Critical education - Identity - Recognition - Musical preferences - Student experience - Popular music.

PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS: PARA O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES CULTURAIS

RESUMO

Diversas tradições da educação musical crítica falam sobre a necessidade de reconhecer as identidades dos alunos através da incorporação nos currículos de estudo as suas preferências musicais, às quais pertencem principalmente a música popular urbana. Porém, ainda não é utilizada de forma geral nos diferentes sistemas educativos e é comumente rejeitada pelos professores, que a consideram esteticamente inferior. Não obstante, um conhecimento aprofundado da construção e implicações psicossociais de tais preferências poderia contribuir a aumentar sua inclusão no âmbito educativo. Neste sentido, este artigo faz uma revisão bibliográfica de 105 trabalhos sobre as principais teorias, modelos e estudos evolutivos que as explicam, a relação entre as preferências e identidades musicais, o

conceito de música popular urbana como objeto de estudo da musicologia e as iniciativas que já têm sido feitas dentro da aula. Como poderá ser observado as preferências musicais dos estudantes não são somente modismos passageiros mas complexos construtos que lhes ajudam a construir sua identidade pessoal e a estabelecer relações sociais positivas. Algumas iniciativas como *Modern Band* o *Little Kids Rock* já tem feito o próprio nas aulas de música, enquanto a legislação dos países nórdicos é a mais avançada nesse aspecto, tendo estabelecido que os interesses e preferências dos estudantes devem ser reconhecidos e incluídos como parte do currículo.

PALAVRAS CHAVE

Educação musical - educação crítica - identidade - reconhecimento - preferências musicais - experiência dos estudantes - música popular urbana.

Como citar el artículo:

Marín-Liévana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M. (2021). Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 43-67. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1236>
<http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1236>

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años ha crecido el interés por el estudio y reconocimiento de las identidades musicales en el ámbito educativo (Westerlund, Partti, y Karlslén, 2017). Diversas tradiciones dentro de la educación musical crítica (Abril, 2013; Gowan, 2016; Roberts y Campbell, 2015) proponen dar voz a los estudiantes para que participen en la selección de los contenidos que se abordan en el aula. Esto implica comprender sus procesos de enculturación y preferencias musicales para poder incorporarlos en los diferentes niveles curriculares (Green, 2004; Laurence, 2009; Williams, 2017). Sin embargo, estas preferencias pertenecen principalmente a la música popular urbana (MPU), la cual genera rechazo por parte de los docentes por ser considerada estéticamente inferior a la académica y la folklórico-tradicional, o incluso moral y físicamente dañina para los propios estudiantes (Boespflug, 2004; Hebert y Campbell, 2000; Kratus, 2019; Reimer, 2004).

No obstante, como se verá más adelante, las preferencias musicales de los estudiantes construyen su identidad cultural y les permiten establecer relaciones sociales positivas (Abrams, 2009). En este sentido, el conocimiento de estas, entendidas como un constructo operacional que representa el gusto específico demostrado por los sujetos (Leblanc, 1984), puede ser útil para aquellos docentes que quieran iniciar un proceso de reconocimiento de la diversidad identitaria de los grupos con los que trabajan. En este sentido, el estudio de las preferencias musicales ha sido abordado en términos explicativos y predictivos, tanto sobre los factores que

condicionan su desarrollo, como en torno a los estilos de vida y rasgos identitarios que llevan asociados. Aquí se presentan las principales teorías y modelos, los estudios que han abordado las preferencias musicales desde un punto de vista evolutivo, su relación con las identidades y algunas iniciativas teóricas y prácticas que han incorporado la MPU en el ámbito educativo como forma de aproximación a las mismas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este artículo es profundizar en el conocimiento sobre las preferencias musicales de los estudiantes de educación primaria y secundaria, de forma que contribuya a la superación del rechazo y los prejuicios existentes en el ámbito educativo sobre la música que habitualmente consumen. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los conceptos de *preferencias musicales*, *identidades musicales* y *musical popular urbana*. Inicialmente, se llevó a cabo una búsqueda en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*. Entre los resultados obtenidos, se seleccionaron aquellos trabajos que explican las teorías y modelos sobre la construcción de las preferencias musicales y su relación con las identidades, así como aquellos que definen el concepto de música popular urbana como objeto de estudio de la musicología y los que tratan su incorporación en el ámbito educativo.

A partir de los artículos encontrados, se utilizó la técnica de ampliación muestral *snowball* para identificar trabajos fundacionales y de relevancia. En este sentido, se incorporaron manuales como *Musical Identities* (MacDonald, Hargreaves, y Miell, 2002), *Handbook of Musical Identities* (MacDonald, Hargreaves, y Miell, 2017), y *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (McPherson, 2006), en relación con las preferencias e identidades musicales; y *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (Smith, Moir, Brennan, Rambarran, y Kirkman, 2017b), *The SAGE Handbook of Popular Music* (Bennett y Waksman, 2015b), y *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries* (Holt y Kärjä, 2017), en lo relativo a la música popular urbana. Del mismo modo, las referencias encontradas en estos manuales contribuyeron a ampliar la muestra de estudio. Finalmente, esta ascendió a un total de 105 trabajos revisados.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos organizados en cuatro ejes. En primer lugar, las teorías y modelos que explican la formación de las preferencias musicales. En segundo lugar, los estudios que abordan su evaluación en niños y adolescentes. En tercer lugar, las relaciones entre preferencias e identidades musicales. Finalmente, una sección en la que se conceptualiza la MPU y se presentan algunos ejemplos de incorporación en el ámbito educativo.

3.1. Teorías y modelos.

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

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

Por su parte, LeBlanc (1980) propone un modelo de secuenciación de las preferencias musicales a partir de una serie de variables y un patrón de respuesta (figura 1). El modelo, dividido en una jerarquía de ocho niveles, plantea un flujo jerárquico que pretende explicar qué características del estímulo sonoro, parámetros culturales, características personales y factores psicológicos influyen en el rechazo o aceptación de una determinada pieza musical.

Otro modelo propuesto es el de la retroalimentación recíproca en la respuesta musical (Hargreaves, North y Tarrant, 2010), que presenta un triángulo en el que las características de la propia música, de la persona que la escucha y del contexto en el que se produce la audición son las que condicionan la respuesta frente al estímulo sonoro. De esta manera, a las variables de complejidad, familiaridad y prototipicidad se añaden las de edad, género, personalidad y experiencias musicales del sujeto, así como otras relacionadas con la situación de la escucha como el tipo de compañía, el lugar concreto o las inferencias socioculturales

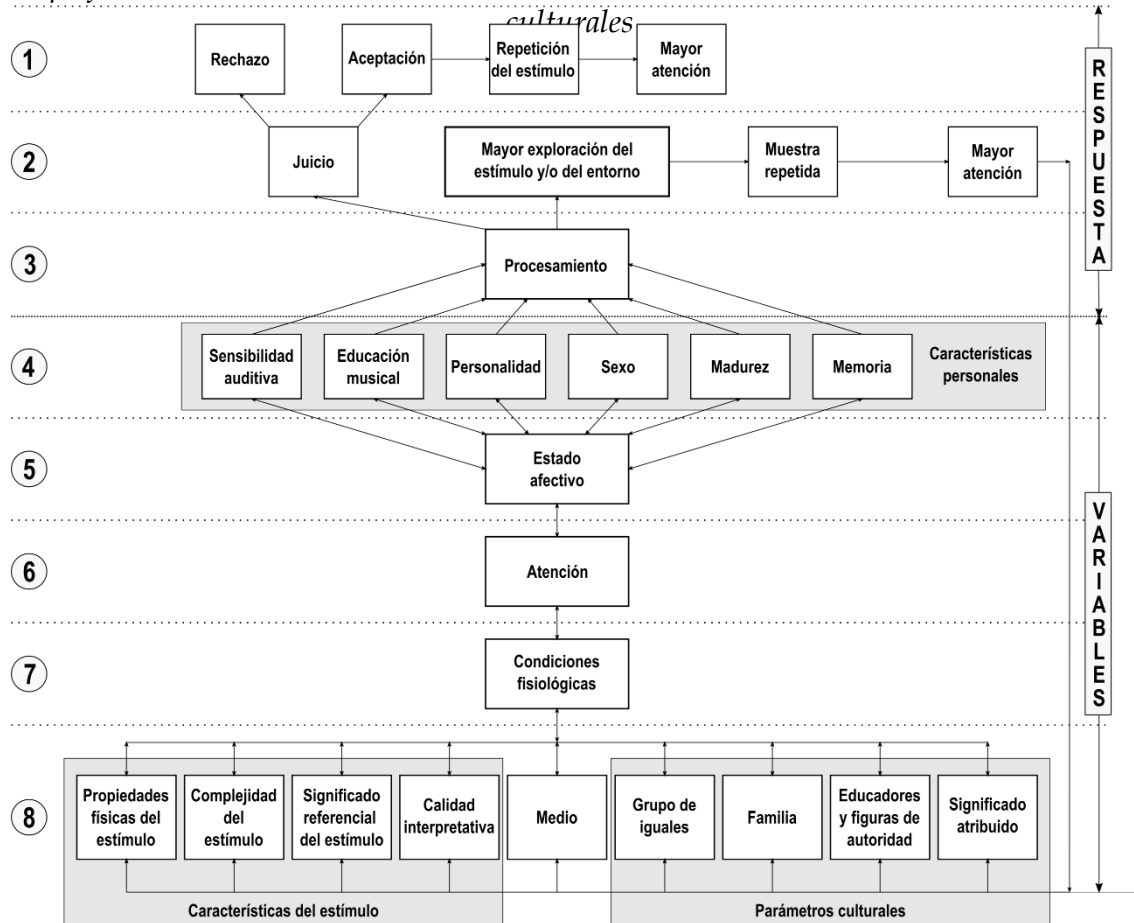


Figura 1: Modelo de variables intervinientes en las preferencias musicales de LeBlanc.

Fuente: Leblanc, 1980

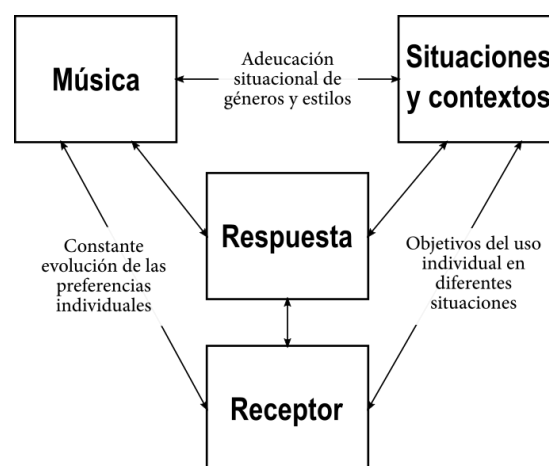


Figura 2: Modelo de retroalimentación recíproca en la respuesta musical.

Fuente: Hargreaves, North, y Tarrant, 2010

3.2. Estudios evolutivos.

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

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

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

En el primero de ellos, Rogers (1957) estudió la evolución del gusto musical con una muestra de 635 estudiantes entre 9 y 18 años y halló que a partir de cuarto curso (9-10 años) las preferencias por la música clásica y folklórica decrecen en favor de la popular urbana, y que esto sucede de manera general independientemente del contexto rural o urbano del centro, el género de los estudiantes o el nivel socioeconómico de sus familias. En el segundo de ellos, Greer, Dorow y Randall (1974) concluyeron sobre una muestra de 134 estudiantes de las etapas de educación infantil y primaria que las preferencias musicales varían conforme avanzan los cursos, ganando interés por la música rock y perdiéndolo por el resto.

Estos resultados son coherentes con los hallados por varios estudios sobre las preferencias musicales de niños y jóvenes, que señalan que el repertorio de MPU es el favorito. Así, un estudio realizado sobre una muestra de 1479 estudiantes entre 8 y 14 años halló que un 90% de los encuestados manifestó escuchar música pop, dance, rock y R&B por elección propia (Lamont, Hargreaves, Marshall, y Tarrant, 2003). Del mismo modo, se obtuvieron resultados similares en dos estudios realizados con estudiantes de educación secundaria (Ligero, 2009; Santos, 2003) y otro cuya muestra eran individuos entre 15 y 24 años (Megías y Rodríguez, 2003).

3.3. Preferencias e identidades musicales.

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

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

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

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

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

Por otra parte, las preferencias musicales afectan a nuestras relaciones sociales (Lonsdale y North, 2011). Por un lado, se ha visto que nuestros gustos pueden verse modificados por el *feedback* social que recibimos (Schäfer et al., 2016). Por el otro, se ha visto que adaptarnos a las preferencias musicales de los demás es una forma de construir, sostener y gestionar las relaciones sociales (Denes, Gasiorek, y Giles, 2016). Especialmente sensible a las relaciones entre la identidad social y las preferencias musicales es la etapa de la adolescencia, donde los individuos las utilizan para definir su identidad de grupo y diferenciarse de la de otros (Tarrant, North, y Hargreaves, 2001).

Aquí las preferencias musicales actúan como un distintivo social y los adolescentes tratan de ajustar su autoconcepto a las identidades sociales de los grupos asociados a ellas (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2017; North y Hargreaves, 1999), a la vez que muestran preferencia por aquellos estilos cuyos fans estereotípicos sean similares a ellos mismos (Lonsdale y North, 2017). Por tanto, la elección de unos estilos musicales por parte de los adolescentes no es tanto una cuestión de modas, sino una manera de adscribirse a un determinado grupo y diferenciarse de otros, por lo que sus preferencias pueden ejercer un importante papel en el positivo desarrollo de sus identidades y, a su vez, en el desarrollo de relaciones sociales positivas (Abrams, 2009).

3.4. Incorporación de las identidades/preferencias musicales de los estudiantes en los programas educativos: la música popular urbana.

Numerosos estudios confirman que las preferencias musicales de los estudiantes de la segunda mitad de la etapa de primaria y de toda la secundaria pertenecen a lo que se conoce como MPU (Cremades, Lorenzo y Herrera, 2010; De Quadros y Quiles, 2010; de Vries, 2010; Dobrota y Ercegovac, 2019; Ho, 2017). No obstante, a pesar de tener una tradición disciplinar dentro del ámbito de la musicología de más de medio siglo (Bennett y Waksman, 2015a), el propio concepto de MPU todavía no ha sido definido de forma consensuada. En este sentido, su carácter inestable y cambiante hace que sea difícil establecer una formulación satisfactoria que cubra todos los usos, siendo la categoría *popular* la más inaccesible (Connell y Gibson, 2003; Editors, 2005; Hesmodhalgh y Negus, 2002; Johnson, 2007, 2018; Middleton, 1990; Shuker, 2016; Stone, 2016). En lugar de una definición, Frith (2004, pp. 3-4) ofrece una caracterización amplia de la MPU:

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

Sin embargo, el propio autor admite que esta caracterización es paradójica, porque puede abarcar cualquier tipo de música y a la vez distingue a la MPU de otras tradiciones o formas sonoras. Otra caracterización es la que realiza Shuker (2016) cuando identifica una serie de elementos asociados a la MPU, entre los que se encuentran su popularidad, su dimensión comercial, la moda, la industria discográfica, su ubicuidad, el hecho de estar orientada a la juventud, su origen angloamericano a principios de la década de 1950 y su actual carácter global. Además, a nivel formal la define como un híbrido de tradiciones musicales, estilos y géneros, e influencias, con el único elemento común de tener un fuerte componente rítmico y, generalmente, aunque no exclusivamente, estar electrónicamente amplificada.

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

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

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

Sin embargo, a pesar de que se concluyó que se debía incorporar la MPU en las aulas de educación musical, esto todavía no se ha hecho de forma generalizada (West y Clauhs, 2015). Por ejemplo, en el contexto alemán, Kertz-Welzel (2013) sostiene que existe un rechazo hacia la asignatura de educación musical como consecuencia de la brecha existente entre los objetivos educativos y las culturas musicales de los estudiantes, debido al protagonismo de la notación tradicional, la música académica de tradición europea, la teoría musical y el canto grupal del repertorio escolar. En el caso español, Marín y Botella (2018) hallaron que en las aulas de 5º y 6º de educación primaria predominan fundamentalmente los repertorios de música clásico-romántica, infantil-escolar y folklórico-tradicional, mientras que solo un 5% de los docentes incorporan en sus aulas las preferencias de sus estudiantes. Del mismo modo, Ibarretxe y Vergara (2005) hallaron que la música tradicional y la académica eran las más representadas en libros de texto de educación primaria. Estos hallazgos son acordes con Westerlund, Parti y Karlslén (2017), quienes sostienen que las políticas curriculares priorizan un enfoque musical basado en los nacionalismos y la superioridad cultural del repertorio clásico occidental.

Aun así, durante las últimas décadas se ha producido un aumento de la presencia de la MPU en las escuelas, institutos, universidades y conservatorios, así como de trabajos académicos al respecto, por lo que se puede hablar de la Educación Musical Popular Urbana² (EMPU) como un campo de conocimiento propio (Gareth Dylan Smith, Moir, Brennan, Rambarran, y Kirkman, 2017a).

Uno de los primeros trabajos que vio la luz fue *Popular Music: a teacher's guide* (Vulliamy y Lee, 1982), una suerte de guía para el docente con recursos para abordar diferentes estilos. Sin embargo, el principal desarrollo de la EMPU ha tenido lugar durante el siglo XXI. Así, uno de sus hitos históricos fue el seminario *Northwestern University Music Education Leadership Seminar* (NUMELS), celebrado en Illinois en 2002 bajo el título *Popular Music and Music Education: Forging a Credible Policy*, cuyas discusiones fueron publicadas dos años más tarde en el monográfico *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, suponiendo un nuevo impulso dentro del campo (Rodríguez, 2004). También son eventos destacables el nacimiento en 2010 de la *Association for Popular Music Education* y su congreso internacional anual (Gareth Dylan Smith et al., 2017a), la aparición en 2017 de la revista científica *Journal of*

² Traducción del inglés *Popular Music Education*.

Popular Music Education y la publicación en el mismo año del volumen monográfico *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (Gareth Dylan Smith, Moir, Brennan, Rambarran y Kirkman, 2017b). No obstante, Till (2017) señala que, a pesar del rápido desarrollo que está experimentando la introducción de la MPU en la educación, hay pocas publicaciones relevantes sobre estudios de caso o desarrollos teóricos.

Desde una perspectiva más práctica, en Reino Unido se creó en 2003 el proyecto *Musical Futures*, en el marco de la fundación *The Paul Hamlyn Foundation*, para crear nuevos métodos de educación musical destinados a jóvenes entre 11 y 19 años (Gage, Low, y Reyes, 2019; Hallam, Creech y McQueen, 2017a; Price, 2005). Actualmente funciona como una organización sin ánimo de lucro que ofrece fundamentación pedagógica, formación permanente y recursos para docentes y centros educativos, no solo en Reino Unido, sino también en Norteamérica, Australia y el sureste asiático (Powell, Smith y D'Amore, 2017). Teniendo a Lucy Green como principal ideóloga, su objetivo es introducir procesos de enseñanza no formal y de aprendizaje informal en contextos más formales, con el objetivo de conseguir implementar actividades que sean participativas y significativas para los estudiantes (Bramley, 2017). Esto incluye dejar que estos elijan qué música quieren trabajar, con quién lo quieren hacer y con qué recursos materiales (Powell et al., 2017).

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

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

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

Sin embargo, un estudio en vías de publicación ha concluido que la situación de la MPU en la legislación educativa española es diferente. En este sentido, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (España, 2014), no hace referencia explícita a las identidades musicales de los estudiantes. Si bien es cierto que las menciones que realiza sobre el repertorio lo enfocan desde el punto de vista de la diversidad y pluralidad de lugares, épocas y estilos en el bloque de interpretación, lo cual integraría potencialmente a MPU actual, en los bloques de audición y movimiento se hace hincapié en los conceptos de patrimonio cultural y de música tradicional, respectivamente. Tampoco la concreción de este texto en el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación primaria en la *Comunitat Valenciana* (Comunitat-Valenciana, 2014), menciona explícitamente la incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes entre los contenidos educativos. En este, las referencias más cercanas son el conocimiento de los instrumentos de la MPU y la utilización del flamenco y el jazz.

4. CONCLUSIONES

Como se ha visto, las preferencias musicales de los estudiantes no pueden reducirse a una mera moda pasajera carente de valor estético, sino que constituyen un complejo constructo en el que participan diversos elementos. Entre ellos se encuentran las características del estímulo sonoro, sus propiedades físicas, su grado de familiaridad y complejidad, su aproximación a un prototipo, su calidad interpretativa; las características del sujeto, su edad, género, experiencias previas, personalidad, capacidades cognitivas, sus respuestas emocionales; y las características del entorno, el grupo de iguales, la familia, el contexto de escucha, la atribución de la autoridad.

A nivel evolutivo, se ha comprobado que alrededor de los 10 años de edad disminuye la apertura auditiva de los estudiantes y comienza una fase de rechazo hacia los estilos de música académica y folklórica en la que manifiestan preferencias por la MPU. Esto coincide con el momento de la entrada en la adolescencia, en el que el grupo de iguales comienza a tener un importante papel en la definición de la identidad social del individuo y la música es utilizada como distintivo y adscripción

a un colectivo determinado. En este sentido, se ha visto que las preferencias musicales están relacionadas con la personalidad, el autoconcepto, los estilos de vida y los valores.

Sin embargo, a pesar de la importancia que representan las preferencias musicales de los estudiantes para la construcción de sus identidades y el desarrollo de relaciones sociales positivas, estas todavía no han sido incorporadas en el currículum educativo de forma generalizada. No obstante, sí que hay algunas iniciativas de utilización de la MPU que pueden servir como modelo para otros países o docentes que quieran incorporarla a sus aulas. Entre ellas se encuentran el proyecto *Musical Futures* de Reino Unido o *Little Kids Rock* en Estados Unidos. Sin embargo, es en los países nórdicos donde existe una tradición más desarrollada. Así, en contextos como Noruega, Finlandia o Suecia, la legislación educativa establece que los intereses y preferencias de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a nivel curricular, lo que se complementa con una formación del profesorado y unos recursos materiales acordes con las demandas que este cambio exige.

En esta dirección, se sugiere que los diversos sistemas educativos incorporen en sus diferentes niveles de concreción curricular las preferencias musicales de los estudiantes, de forma que sus identidades sean reconocidas en el aula. Al mismo tiempo, esto implica la realización de una serie de reformas educativas entre las que se encuentra una formación del profesorado que le ayude a comprender la complejidad de la construcción de dichas preferencias y a modificar las formas tradicionales las formas de enseñanza-aprendizaje de la música que tienen lugar en los centros educativos, generalmente de corte academicista. Igualmente, las preferencias musicales de los estudiantes no pueden concebirse como un repertorio cerrado que pueda prescribirse, ni reducirse a un canon histórico de piezas pertenecientes a la MPU, pero que ya nada tienen que ver con las identidades presentes. En este sentido, será necesario emplear metodologías que averigüen dichas identidades cambiantes desde la propia práctica educativa, mediante propuestas participativas y de elección conjunta del repertorio. De esta forma, la incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes en el aula de música podría constituir una forma de educación democrática y contribuir mediante la negociación curricular y el diálogo igualitario al desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas.

5. REFERENCIAS

- Abrams, D. (2009). Social identity on a national scale: Optimal distinctiveness and young people's self-expression through musical preference. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(3), 303-317. <https://doi.org/10.1177/1368430209102841>
- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>

- Abril, C. R. y Flowers, P. J. (2007). Attention, Preference, and Identity in Music Listening by Middle School Students of Different Linguistic Backgrounds. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 204-219. <https://doi.org/10.1177/002242940705500303>
- Bennett, A. y Waksman, S. (2015a). Introduction. En A. Bennett y S. Waksman (Eds.), *The SAGE Handbook of Popular Music* (pp. 1-9). SAGE.
- Bennett, A. y Waksman, S. (Eds.). (2015b). *The SAGE Handbook of Popular Music*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Boespflug, G. (2004). The Pop Music Ensemble in Music Education. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 190-203). MENC: The National Association for Music Education.
- Bramley, C. (2017). Beyond the Boundaries of Professionalism. Introducing Anarcho-Pop into the Lexicon of Popular Music. *Song and Popular Culture*, 62, 13-31.
- Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences: Patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 415-430. <https://doi.org/10.1177/0022429413509108>
- Chmiel, A. y Schubert, E. (2017). Back to the inverted-U for music preference: A review of the literature. *Psychology of Music*, 45(6), 886-909. <https://doi.org/10.1177/0305735617697507>
- Choate, R. A. (1968). *The Tanglewood Symposium. Music in american society*. Washington DC: Music Educators National Conference.
- Christophersen, C. y Gullberg, A.-K. (2017). Popular music education, participation and democracy: some Nordic perspectives. En Gareth Dylan Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 425-437). Routledge.
- Comunitat-Valenciana. Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación primaria en la Comunitat Valenciana (2014). España.
- Connell, J. y Gibson, C. (2003). *Sound tracks: popular music, identity and place*. Oxford: Routledge.

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

- Cook, N. (2011). *De Madonna al canto gregoriano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural background: a study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae*, XIV(1), 121-141.
- De Quadros, J. F. S. y Quiles, O. L. (2010). Musical Preferences of High School Students in Brazil: the Case of Vitória, Espírito Santo. *Musica Hodie*, 10(1), 109-128.
- de Vries, P. (2010). What we want: the music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-16.
- Delsing, M. J. M. H., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E. y Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22(2), 109-130. <https://doi.org/10.1002/per.665>
- Denes, A., Gasiorek, J. y Giles, H. (2016). «don't touch that dial»: Accommodating musical preferences in interpersonal relationships. *Psychology of Music*, 44(5), 1193-1201. <https://doi.org/10.1177/0305735615609799>
- Dobrota, S. y Ercegovic, I. R. (2019). Adolescent's musical preferences with regard to some socio-demographic variables. *Odgojne znanosti*, 11(2), 381-398.
- Dunn, P. G., De Ruyter, B. y Bouwhuis, D. G. (2011). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*, 40(4), 411-428. <https://doi.org/10.1177/0305735610388897>
- Dys, S. P., Schellenberg, G. y McLean, K. C. (2017). Musical Identities, Music Preferences and Individual Differences. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 247-266). New York: Oxford University Press.
- Editors, T. I. A. (2005). from the International Advisory Can we get rid of the «popular» in popular music? A virtual symposium with contributions Editors of Popular Music. *Popular Music*, 24(1), 133-145. <https://doi.org/10.1017/S0261143004000364>
- España, G. de. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). España.
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178-187.

- Frith, S. (2004). General Introduction. En S. Frith (Ed.), *Popular Music, Critical Concepts in Media and Cultural Studies* (pp. 1-7). Londres: Routledge.
- Gage, N., Low, B. y Reyes, F. L. (2019). Listen to the tastemakers: Building an urban arts high school music curriculum. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1321103X19837758>
- Gardikiotis, A. y Baltzis, A. (2010). «Rock music for myself and justice to the world!»: Musical identity, values, and music preferences. *Psychology of Music*, 40(2), 143-163. <https://doi.org/10.1177/0305735610386836>
- Georgii-Hemming, E. y Westvall, M. (2010). Music education - A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990179>
- Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings : Music Education for Critical Pedagogy. *Canadian Music Educator*, 57(3), 23-28.
- Green, L. (2004). What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 225-247). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. J., Monteiro, B. L., Levitin, D. J. y Rentfrow, P. J. (2016). The Song Is You: Preferences for Musical Attribute Dimensions Reflect Personality. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 597-605. <https://doi.org/10.1177/1948550616641473>
- Greer, R. D., Dorow, L. G. y Randall, A. (1974). Music Listening Preferences of Elementary School Children. *Journal Research in Music Education*, 22(4), 284-291. <https://doi.org/10.2307/3344766>
- Grembis, H. y Schellberg, G. (2003). Musical preferences of elementary school children. En R Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, y C. Wolf (Eds.), *Abstracts of the 5th triennial conference of the European Society for the Cognitive Science of Music* (p. 324). Hanover: University of Hanover. <https://doi.org/10.2307/3344766>
- Gurgel, R. (2019). The Tanglewood Symposium: Popular Music Pedagogy from 1967 to Today. *Music Educators Journal*, 105(3), 60-65. <https://doi.org/10.1177/0027432119831752>
- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2017a). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 19(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1108299>

Marín-Liévana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2017b). What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy? *Music Education Research*, 19(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122749>
- Hargreaves, D. J. (1982). The Development of Aesthetic Reactions to music. *Psychology of Music, Special Is*, 51-54.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., Comber, C. y Colley, A. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary-School Students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250. <https://doi.org/10.2307/3345639>
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 3-23). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. y Tarrant, M. (2006). Musical Preference and Taste in Childhood and Adolescence. En G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 135-154). Nueva York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. y Tarrant, M. (2010). Musical preference and taste in childhood and adolescence. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 135-154). New York: Oxford University Press.
- Hebert, D. G. y Campbell, P. S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22. <https://doi.org/10.1177/025576140003600103>
- Hekkert, P. y Snelders, H. H. J. J. (1995). Prototypicality as an Explanatory Concept in Aesthetics: A Reply to Boselie (1991). *Empirical Studies of the Arts*, 13(2), 149-160.
- Hesmondhalgh, D. y Negus, K. (2002). Introduction. Popular music studies: meaning, power and value. En D. Hesmondhalgh y K. Negus (Eds.), *Popular Music Studies* (pp. 1-10). Londres: Oxford University Press.
- Ho, W. C. (2017). Secondary school students' preferences for popular music and perceptions of popular music learned in school music education in Mainland

Marín-Liévana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

China. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 19-37.
<https://doi.org/10.1177/1321103X17700688>

Holt, F. y Kärjä, A.-V. (Eds.). (2017). *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. New York: Oxford University Press.

Humpfreys, J. T. (2004). Popular Music in the American Schools: What History Tells Us. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 91-105). Reston: MENC: The National Association for Music Education.

Johnson, B. (2007). All music is popular music? *Arena Journal*, 28, 1-7.

Johnson, B. (2018). Problematising Popular Music History in the Context of Heritage and Memory. En S. Baker, C. Strong, L. Istvandy, y Z. Cantillon (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music History and Heritage* (pp. 13-25). Oxford: Routledge.

Kallio, A. A. (2017). Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music in School Music Education. *Popular Music and Society*, 40(3), 330-344.
<https://doi.org/10.1080/03007766.2017.1295213>

Kallio, A. A. y Väkëva, L. (2017). Inclusive Popular Music Education ? En F. Holt y A.-V. Kärjä (Eds.), *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries* (pp. 1-16). New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190603908.013.4>

Karlsen, S. (2010). Revealing musical learning in the informal field. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 193-206). Farnham: Ashgate.

Kindall-Smith, M., McKoy, C. L. y Mills, S. W. (2011). Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. *International Journal of Music Education*, 29(4), 374-386.
<https://doi.org/10.1177/0255761411421075>

Kopiez, Reinhard y Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121-138.
<https://doi.org/10.1017/S0265051708007882>

Kratus, J. (2019). A Return to Amateurism in Music Education. *Music Educators Journal*, 106(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/0027432119856870>

Krikun, A. (2017). The historical foundations of popular music education in the United States. En Gareth Dylan Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, y P.

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 33-45). Routledge.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. y Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
<https://doi.org/10.1017/S0265051703005412>

Laurence, F. (2009). Listen to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 243-262). Farnham: Ashgate.

Leblanc, A. (1980). Outline of a Proposed Model of Sources of Variation in Musical Taste. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, 29-34.

Leblanc, A. (1984). Selecting a response mode in music preference. *Contributions to Music Education*, 11, 1-14.

Leblanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. y Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
<https://doi.org/10.2307/3345413>

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

Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134.
<https://doi.org/10.1348/000712610X506831>

Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2017). Self-to-stereotype matching and musical taste: Is there a link between self-to-stereotype similarity and self-rated music-genre preferences? *Psychology of Music*, 45(3), 307-320.
<https://doi.org/10.1177/0305735616656789>

Louven, C. (2016). Hargreaves' "open-earedness": A critical discussion and new approach on the concept of musical tolerance and curiosity. *Musicae Scientiae*, 20(2), 235-247. <https://doi.org/10.1177/1029864916633264>

MacDonald, R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

MacDonald, R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (Eds.). (2017). *Handbook of musical identities*. Oxford: Oxford University Press.

Marín, P. y Botella, A. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5209/RECIEM.55936>

Marques, J. M. (1988). The “ Black Sheep Effect ”: Extremity of Judgments towards Ingroup Members as a Function of Group Identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180102>

Martindale, C. y Moore, K. (1988). Priming, prototypicality and preference. *Music Perception*, 6, 431-455. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.14.4.661>

McPherson, G. (Ed.). (2006). *The Child as Musician: a Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Middleton. (1990). *Studying popular music*. Buckingham: Open University Press.

Morrison, S. J. y Lew, J. C. (2001). The Effect of Culturally Specific Visual Stimuli on Music Preference Evaluations of Primary Students in Malaysia. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (149).

Nave, G., Minxha, J., Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. y Rentfrow, J. (2018). Musical Preferences Predict Personality: Evidence From Active Listening and Facebook Likes. *Psychological Science*, 29(7), 1145-1158.
<https://doi.org/10.1177/0956797618761659>

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). Collative Variables Versus Prototypicality. *Empirical Studies of the Arts*, 18(1), 13-17. <https://doi.org/10.2190/K96D-085M-T07Y-61AB>

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, 35(1), 58-87. <https://doi.org/10.1177/0305735607068888>

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35(2), 179-200.
<https://doi.org/10.1177/0305735607070302>

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2007c). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35(3), 473-497. <https://doi.org/10.1177/0305735607072656>

- Partti, H. y Westerlund, H. (2012). Democratic musical learning: how the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. En A. Brown (Ed.), *Sound musicianship: Understanding the crafts of music* (pp. 300-312). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Powell, B., Smith, G. D. y D'Amore, A. (2017). Challenging symbolic violence and hegemony in music education through contemporary pedagogical approaches. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(6), 734-743. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347129>
- Price, D. (2005). *Musical Futures. An Emerging Vision. Shaping Music Education*. Londres: The Paul Hamlyn Foundation.
- Prior, N. (2015). «It's a Social Thing, Not a Nature Thing»: Popular Music Practices in Reykjavík, Iceland. *Cultural Sociology*, 9(1), 81-98.
- Regev, M. (2013). *Pop-Rock Music*. Cambridge: Polity.
- Reimer, B. (2004). Preface. The Northwestern University Music Education Leadership Seminars. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. vii-ix). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Rentfrow, P. J. y Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236-1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- Rentfrow, P. J. y Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17(3), 236-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x>
- Roberts, C. y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and Social Justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). Nueva York: Oxford University Press.
- Rodríguez, C. X. (Ed.). (2004). *Bridging the gap. Popular Music and Music Education*. Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Rogers, V. R. (1957). Children's Musical Preferences as Related to Grade Level and Other Factors. *The Elementary School Journal*, 57(8), 433-435.

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

- Santos, F. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos: factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 55, 57-69.
- Schäfer, T., Auerswald, F., Bajorat, I. K., Ergemlidze, N., Frille, K., Gehrigk, J., ... Wilker, T. (2016). The effect of social feedback on music preference. *Musicae Scientiae*, 20(2), 263-268. <https://doi.org/10.1177/1029864915622054>
- Schäfer, T. y Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279-300. <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- Schurig, M., Busch, V. y Strauß, J. (2012). Effects of Structural and Personal Variables on Children's Development of Music Preference. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, (1992), 896-902.
- Shuker, R. (2016). *Understanding Popular Music Culture*. Abingdon: Routledge.
- Smith, Gareth Dylan, Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., y Kirkman, P. (2017a). Popular music education (r)evolution. En Gareth Dylan Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 5-13). Routledge.
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., y Kirkman, P. (Eds.). (2017b). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. Oxford: Routledge.
- Stone, A. (2016). *The Value of Popular Music. An Approach from Post-Kantian Aesthetics*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2001). Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents. *Journal of Social Psychology*, 141, 565-581. <https://doi.org/10.1080/00224540109600572>
- Teo, T., Hargreaves, D. J. y Lee, J. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity. A Multicultural Comparison of Secondary Students from Singapore and the United Kingdom, 56(1), 18-32.
- Till, R. (2017). Popular music education. A step into the light. En Garret Dylan Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 14-29). London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Music Subject Curriculum. Recuperado a partir de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=MUS1-01>

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M.
Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales

Vella, E. J. y Mills, G. (2017). Personality, uses of music, and music preference: The influence of openness to experience and extraversion. *Psychology of Music*, 45(3), 338-354. <https://doi.org/10.1177/0305735616658957>

Vulliamy, G. y Lee, E. (1982). *Popular music: a teacher's guide*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

West, C. y Clauhs, M. (2015). Strengthening Music Programs While Avoiding Advocacy Pitfalls. *Arts Education Policy Review*, 116(2), 57-62. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007831>

Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125. <https://doi.org/10.1177/0255761406065472>

Westerlund, H., Parti, H. y Karlslén, S. (2017). Identity Formation and Agency in the Diverse Music Classroom. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 1-27). Nueva York: Oxford University Press.

Williams, M. (2017). Preference for Popular and World Music: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 31-37. <https://doi.org/10.1177/8755123316630349>

Ziv, N., Sagi, G. y Basserman, K. (2008). The effect of looks and musical preference on trait inference. *Psychology of Music*, 36(4), 463-476. <https://doi.org/10.1177/0305735607086050>

AUTORES:

Pablo Marín-Liébana:

Personal investigador del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Es Diplomado en Educación Social, Grado en Maestro en Educación Primaria y Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad de la Rioja, Máster en Memoria y Crítica de La Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Grado Profesional en Guitarra 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.

Pablo.Marin-Liebana@uv.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2326-1695>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Marin-Liebana

José Salvador Blasco Magraner:

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.

j.salvador.blasco@uv.es

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-8937-5842>

Ana Marín Botella Nicolás:

Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Doctora en pedagogía por la Universitat de València. 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.

Ana.Maria.Botella@uv.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=AEq28xAAAAAJ>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Botella_Nicolas

Academia.edu: <https://uv.academia.edu/ABotellaNicol%C3%A1s>