

# APRENDIZAJE MUSICAL EN SISTEMAS EDUCATIVOS DIVERSIFICADOS

Music learning into diversified educational systemsur

*Maravillas Díaz y Gotzon Ibarretxe*

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*

## Resumen

Esta línea de investigación analiza la diversidad de culturas musicales con las que los estudiantes y profesores viven en sus realidades sociales y educativas cotidianas. Además, es necesario actualizar y adaptar los materiales docentes a las demandas de la vida cotidiana en las aulas: inmigración, cuestiones de género, cultura mediática, y uso de las tecnologías de la información y comunicación. Por lo tanto, el aprendizaje de la música tiene que tener en cuenta el conocimiento y las experiencias adquiridas no sólo en la educación formal, sino también en los ámbitos no formales e informales. De acuerdo con la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), y su aplicación en investigación en educación musical, utilizamos diversas estrategias de campo como la observación participante y no participante, los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas.

Palabras Clave: *Aprendizaje de la música; educación formal, no formal e informal; culturas musicales; educación intercultural.*

## Abstract

This line of research analyzes the diversity of musical cultures with which students and teachers live in their everyday social and educational realities. Besides, it is necessary to update and adapt teaching materials to the demands of everyday life in the classrooms: immigration, gender matters, media culture, and use of information and communication technologies. Therefore, music learning have to take into account the knowledge and experiences acquired not only in formal education, but also in non-formal and informal environments. In keeping with the mixed method (quantitative and qualitative), and its application to in music education research, we use diverse field strategies such as participatory and non-participatory observation, surveys and semi-structured interviews.

Key words: *Music learning; formal, non-formal and informal education; musical cultures; intercultural education.*

---

Correspondencia: Maravillas Díaz. E.U. Magisterio de Bilbao.  
Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao. (maravillas.diaz@ehu.es)

## INTRODUCCIÓN

A finales de los años sesenta, Coombs proclama La crisis mundial de la educación (Coombs, 1971) y se cuestiona la capacidad de los sistemas educativos formales para atender todas las posibilidades de formación y aprendizaje, así como las necesidades cambiantes de la sociedad actual. De hecho, las profundas transformaciones que ha experimentado la sociedad han hecho reformular las relaciones que se establecen entre los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal. Se ha visto la necesidad de estrechar lazos entre los sistemas institucionalizados como la escuela o la universidad (educación formal), los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por medio de las actividades sistemáticas desarrolladas fuera del currículo oficial (educación no formal), y el aprendizaje a través de las experiencias cotidianas vividas en la comunidad o la familia (educación informal). Además, la interacción entre estos ámbitos de educación se ha incrementado a partir de la segunda mitad del siglo XX, ante la necesidad de comprender y dar respuesta a nuevos problemas y nuevos retos como, por ejemplo, la educación de adultos (Coffman, 2002), la igualdad de género (Green, 2001), la inmigración creciente (Nyegaard, 2003), la concienciación medioambiental, la animación sociocultural (Colom y otros, 2004), etc.

En la actualidad, la necesidad de formación tampoco se limita a un período determinado, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. A juicio de Hernández Pina (2005), el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje debe plantearse como un proceso de desarrollo profesional continuo. Es necesario, por lo tanto, cubrir un amplio espectro de funciones para la adquisición de ciertas competencias profesionales que permitan la incorporación al mundo laboral. Las grandes transformaciones que transfiere la convergencia y el espacio europeo de educación superior en materia de enseñanza-aprendizaje deberán tener en cuenta la vinculación de esta educación superior con su entorno, así como la formación en consonancia con las nuevas demandas sociales y productivas.

También es necesario adquirir ciertas competencias para integrarse creativamente en el entorno cultural, y la educación constituye en sí un medio de integración en la sociedad y la cultura propias. Esta idea es compartida por numerosos autores que, como Bruner (1997), creen que la educación es el camino idóneo a través del cual poder comprender los entresijos y las complejidades de la propia cultura. Teniendo en cuenta los crecientes movimientos migratorios y el crisol de culturas que caracteriza las sociedades de hoy en día, es además necesario que los currícula estén abiertos a la creciente heterogeneidad del alumnado y a las dificultades y contradicciones que plantea la diversidad cultural. Por ello, la educación intercultural será el lugar privilegiado donde se lleve a la práctica el encuentro, la convivencia y el intercambio entre diferentes.

## TEMÁTICA

A lo largo del siglo XX, buena parte de las investigaciones en relación a la educación musical han girado en torno a la función social y cultural de la música (Díaz y Giráldez, 2007), así como el estudio de las diversas culturas musicales y la

interpretación de los diferentes contextos de significado. En los últimos Seminarios de la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* (ISME, 1990-2004) se ha constatado el interés de los investigadores por los aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical y, sobre todo, un interés creciente por el ‘multiculturalismo’ (Malbrán y Furnó, 2004:37).

En el contexto internacional, desde los años sesenta, el término ‘multiculturalismo’ se utilizó con diferentes sentidos y se aplicó de diferente manera en las diversas políticas educativas y propuestas de currículo. Aunque en la comunidad científica existe un consenso a la hora de reconocer que los términos ‘multiculturalismo’ y ‘pluriculturalismo’ denotan simplemente la presencia de varias culturas en una misma sociedad. Por otro lado, es más frecuente el término ‘multicultural’ en la bibliografía anglosajona y el término ‘intercultural’ en la europea continental. Incluso se establecen claras diferencias en el campo semántico de ambos términos.

Merecen especial atención los modelos de currículum ‘multicultural’ desarrollados, fundamentalmente, en Estados Unidos y Canadá, ya que en los años noventa han servido como fuente de inspiración para la publicación de innumerables artículos y libros. En síntesis, se ha contrapuesto la concepción multiculturalista del mosaico representada por Canadá, al concepto de *melting pot* que se pretendía en los Estados Unidos. En el caso canadiense, la mera yuxtaposición de monoculturas había demostrado ser incapaz de promover el diálogo y, aún menos, el mestizaje cultural. De ahí que en Estados Unidos se reivindicaran programas educativos y políticas culturales donde se tratara de potenciar la integración social y cultural de los avenidos. Según Elliott (1989, 1995), en un verdadero modelo de currículum ‘multicultural’ se deberían estudiar los conceptos musicales, las formas de pensamiento y valores de las diversas culturas musicales para poder realizar un examen crítico y un trabajo de reconstrucción de las referencias personales en temas tales como el rol del intérprete, las funciones de la música, las cuestiones de género, etc. De ahí que los educadores tengan que orientar a sus estudiantes hacia el ‘multiculturalismo dinámico’, o lo que otros autores denominan ‘interculturalismo’.

También desde la etnografía se ha abordado el tema de la diversidad cultural, y para ello se han tratado de modo transversal variados problemas referidos a las cuestiones intergeneracionales, los roles de género, las relaciones profesor-alumno, etc. En concreto, los ‘etnógrafos de la escuela’ (Velasco y Díaz de Rada, 1997) han subrayado la idea de la cultura como trama compleja, lo cual les ha permitido avanzar en el reconocimiento de la diversidad intrínseca de las sociedades actuales, así como de las formas educativas que se practican y se originan en su seno. En suma, para poder desarrollar una verdadera educación musical intercultural que nos permita el reconocimiento y la aceptación de ‘otras’ culturas musicales, es necesario primero comprender que existen diversidad de subculturas musicales dentro de la propia cultura musical y dentro del propio sistema educativo.

## PROBLEMÁTICA

Una de las realidades más evidentes en relación a los sistemas diversificados

de educación, en general, es la presencia cada vez mayor de alumnos pertenecientes a familias provenientes de Asia, África e Iberoamérica. Los datos demográficos muestran el incremento exponencial de la población inmigrante en la Europa comunitaria, aunque en el caso español la incorporación a esta llegada masiva de inmigrantes ha sido más tardía que en otros países, y por ello también las medidas de intervención son más recientes. Para dar respuesta a las demandas docentes de este sector de la población, los esfuerzos institucionales y -sobre todo- personales se están focalizando en gran medida hacia la optimización de recursos humanos y materiales. Sin embargo, los planteamientos teóricos y metodológicos que inspiran buena parte de la formación del profesorado (incluida la de música) siguen todavía las pautas marcadas por la legislación y los planes de estudio anteriores. Por ello, es el momento de hacer una revisión en profundidad y tratar de averiguar los resultados de la aplicación de esa legislación educativa anterior, para tratar de proyectar unas estrategias docentes y unos contenidos más acordes con los nuevos tiempos.

Si examinamos las adaptaciones curriculares realizadas a raíz de la aprobación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), observamos el gran interés de los legisladores autonómicos por la promoción y el estudio del folklore musical de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado. De hecho, la programación de contenidos relativos a la diversidad musical ha estado dominada por la presencia masiva de las músicas tradicionales de esas Comunidades (es decir, se ha centrado en el aprendizaje de canciones y danzas populares), mientras que la presencia de ‘otras’ culturas musicales ha sido más bien escasa (tanto la de las músicas populares modernas como la de países de otros continentes).

En la actual legislación (LOE, 2006), igual que en la anterior, se dejan abiertas las puertas a las diferentes opciones de concreción y adaptación de contenidos, en general. Ahora bien, en los Decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la fase de escolarización, la ‘atención a la diversidad’ se inscribe dentro del marco de competencias básicas propuesto por la Unión Europea. De manera que el aprendizaje de la música supone una contribución al desarrollo y la adquisición de la ‘competencia cultural y artística’. Pero, además, se hace hincapié en todos los aspectos relacionados con la competencia básica del ‘tratamiento de la información y competencia digital’; con lo cual se abre la posibilidad de explorar y utilizar todos esos recursos tecnológicos que, por otra parte, están estrechamente relacionados con las prácticas musicales cotidianas de los jóvenes de hoy en día. No hay que olvidar que el marco curricular general ha de conectar con las necesidades e intereses reales del alumnado, en todos los niveles educativos, de ahí que sea tan importante el papel interpretativo que juega el contexto extracurricular. Al fin y al cabo este contexto es el que dota muchas veces de significado a los contenidos curriculares.

En definitiva, las dos competencias básicas señaladas constituyen los dos grandes pilares sobre los que se apoya el desarrollo de los contenidos referidos a la diversidad musical en las etapas de escolarización. No obstante, estas competencias básicas han de tenerse también en cuenta en el momento de pensar en las competencias y los contenidos específicos de las materias que se han de impartir en otros niveles educativos, como es el caso de la formación del profesorado de música. Consideramos que hay una serie de problemas comunes en todos los niveles

educativos, que subyacen al debate en torno al aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. Y estos puntos comunes se pueden resumir de la siguiente manera:

- Hay que examinar el modo en que se lleva a cabo la contextualización y la conexión con las biografías personales y las necesidades reales de los individuos y las comunidades educativas; por ejemplo, al desarrollar la concreción de los currícula de música y su puesta en práctica, o al elaborar los planes de estudio y configurar las materias de música destinadas a la formación del profesorado. Hay que indagar en las maneras en que se posibilita la inserción de contenidos acordes con las particularidades de los estudiantes, los equipos docentes y los colectivos educativos concretos.
- Hay que estudiar las formas en las que los contenidos interdisciplinares o transdisciplinares conectan también con los intereses de los estudiantes y los contextos educativos específicos. A su vez, hay que analizar el modo en que la interdisciplinariedad promueve un aprendizaje más creativo, un pensamiento más crítico y una visión más aplicada e integrada de la realidad.
- Hay que investigar en las diferentes formas que adopta el enfoque inclusivo, tanto en el caso de los currícula que no se centran exclusivamente en las materias instrumentales y permiten desarrollar habilidades cognitivas no convencionales, como en el caso de los currícula donde se ven representados los estudiantes de culturas minoritarias. En el primer caso es posible estudiar el tipo de habilidades musicales que desarrollan los alumnos que tienen problemas en el razonamiento lógico-matemático o en la expresión oral. En el segundo caso se pueden investigar las razones que llevan a ciertos individuos a la desmotivación, incluso al fracaso escolar.

### **Antecedentes de investigación**

Son innumerables las investigaciones y las publicaciones en lengua inglesa que tratan el tema de la diversidad cultural en relación a la educación, en general. Desde la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras disciplinas, se han estudiado los fenómenos ‘multiculturales’ e ‘interculturales’ vinculados a la educación. Sin embargo, dentro de esa tradición anglosajona, son relativamente recientes los trabajos referidos a la educación musical ‘multicultural’ (Anderson & Campbell, 1996; Elliott, 1989, 1995; Lundquist y Szego, 1998; McCarthy, 1997; Szego, 2002; Volk, 1993, 1998). Entre ellos se pueden encontrar trabajos de síntesis que sirven a los educadores musicales para conocer la evolución de los conceptos, las investigaciones y las prácticas ‘multiculturales’ que se han dado en los diferentes países (Volk, 1998), o para conocer las múltiples fuentes (escritas, sonoras, visuales) en torno a la diversidad de culturas musicales existentes en el mundo (Lundquist y Szego, 1998).

Son más escasos y aún más recientes los textos escritos en español. A consecuencia de la aprobación de la LOGSE se crearon ‘materiales de apoyo’ para maestros de primaria, como ocurre con el libro *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo* (Giráldez y Pelegrín, 1996). Y en el año 1997, la revista de didáctica de la música *Eufonía* dedicaba un monográfico a la interculturalidad, con

artículos de Campbell y Kwabena Nketia, entre otros. Más allá de artículos puntuales en torno a la educación musical intercultural, cabe destacar la colección ‘Cuadernos de Educación Intercultural’ recientemente editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de proporcionar herramientas útiles a los educadores, de manera que éstos puedan hacer frente a las situaciones cada vez más frecuentes de diversidad cultural. El libro de Siankope y Villa, *Música e interculturalidad* (2004), forma parte de esta colección y propone variadas prácticas educativas a realizar por medio de la música: desde la resolución de conflictos, o el conocimiento de la propia cultura propia, hasta el reconocimiento de los prejuicios y estereotipos de nuestra sociedad, o el desarrollo de la autoestima y la creatividad.

Estos últimos años también se han traducido y creado otros materiales didácticos de música moderna (libros que incluyen CDs), así como recursos audiovisuales (vídeos y bandas sonoras de películas), destinados a alumnos y profesores de primaria, secundaria, conservatorios y escuelas de música. Estos materiales pretenden ayudar sobre todo desde el punto de vista del repertorio. Entre algunos autores y libros de mayor difusión están los siguientes: Asselineau y otros, *Músicas del mundo* (1998); Cripps, *La música popular en el siglo XX* (1999); Egea (coord.), *Rock & Orff* (2003); Ducros, *Historia del Rock* (2004); y Sharma, *Músicas del mundo* (2006). Este último libro, así como el CD que lo acompaña, forman parte de la colección de materiales didácticos de educación secundaria de la editorial Cambridge University Press, y ambos se incluyen en el programa de música valedero para la obtención del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (IGCSE). Los estudiantes de música disponen de una selección de extractos con variedad de estilos y tradiciones musicales pertenecientes a diversas culturas de África, Oriente Medio, India, Indonesia, China y Japón, entre otras. En efecto, uno de los objetivos del IGCSE currículum es ayudar a los estudiantes a que conozcan diversas músicas del mundo, reconociendo sus diferencias y similitudes.

Con todo, surgen muchas dudas alrededor del uso real de esos materiales didácticos o la idoneidad de éstos a la hora de responder tanto a las expectativas de los profesores y los alumnos, como a los nuevos retos que persigue la educación musical en el contexto europeo actual.

Para tratar de esclarecer estas dudas, el grupo de investigación EDARTE de la UPNA desarrolló el proyecto de investigación “Estudio de los imaginarios visuales y musicales de los estudiantes de secundaria en Navarra: aplicaciones educativas” (financiado por el Gobierno de Navarra en los años 2003 y 2004). Se tomó como muestra la opinión de 272 jóvenes navarros encuestados, pertenecientes a cuatro centros de secundaria, el Conservatorio de Música Pablo Sarasate y la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona (capital de la Comunidad Foral de Navarra). El estudio consistía, sobre todo, en comprobar el tipo de relación que se daba entre las imágenes visuales y musicales que usaban los jóvenes en sus entornos educativos y de vida cotidianos, y las expresiones, los sentidos y las identidades tanto individuales como grupales.

Entre las conclusiones obtenidas subrayamos las dos siguientes:

- El consumo musical y los hábitos de escucha de los jóvenes están estrechamente ligados al uso de los media y las tecnologías de la

información y comunicación (Ibarretxe, Berrade y Vergara, 2004). El trabajo de Gasperoni, Marconi y Santero (2004) llega a las mismas conclusiones después de encuestar a más de 1200 adolescentes italianos

- La música es uno de los referentes más importantes en la configuración de la identidad juvenil. Así, por ejemplo, el mundo simbólico de la música ‘clásica’ representa sobre todo a la generación de los progenitores, de los que los jóvenes se quieren distinguir; mientras que el consumo de las músicas populares modernas supone el modo más adecuado para relacionarse y compartir experiencias y significados con los amigos y hermanos (Ibarretxe, 2006).

En un proyecto piloto posterior se llegó a conclusiones similares. El trabajo “Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country” (Ibarretxe y Díaz, en prensa) consistió en hacer un diagnóstico de los modos en que interactúan las diversas culturas musicales que viven y experimentan, dentro y fuera de la universidad, los estudiantes de la especialidad de magisterio musical de Bilbao. Entre las conclusiones obtenidas destacamos las siguientes:

- Los gustos musicales de los estudiantes de magisterio musical están mayormente vinculados a la cultura popular mediática y a sus experiencias como músicos intérpretes en grupos de pop y rock; lo cual parece que entra en contradicción con la formación ‘clásica’ de la mayor parte de ellos. Por otro lado, los estudiantes echan en falta una formación musical que se base más en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.
- La experiencia previa de los estudiantes como músicos y docentes es determinante a la hora de que éstos se encuentren delante de los niños inmigrantes en las prácticas dentro del aula; lo cual denota importantes carencias en su formación en educación musical intercultural.

No cabe duda de que hay un denominador común entre los estudiantes de secundaria y los de magisterio musical, esto es: la relevancia que adquieren las diferentes músicas que ellos vivencian en los entornos educativos informales, y la relación estrecha entre el consumo de esas músicas y el uso cotidiano de los media y las nuevas tecnologías. Por lo tanto, parece obvio que la mejor manera de preparar a los futuros docentes en una educación intercultural práctica y real consiste en acercar e interrelacionar más lo formal con lo no formal e informal.

### **Proyectos activos del profesorado que sustenta esta línea**

Actualmente, estamos codirigiendo tres tesis doctorales que se enmarcan dentro de esta línea de investigación sobre el aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados:

*1. La gestión de las actividades musicales en el G9 y su implicación en la educación formal y no formal (María Elena Riaño, UPV).*

Esta investigación doctoral se propone conocer los modelos de gestión y organización de las actividades musicales desarrolladas en los vicerrectorados de extensión universitaria del grupo de universidades del G9. Se pone énfasis en el

estudio de la imbricación universidad-sociedad; es decir, en el estudio de los programas culturales e iniciativas que permiten la participación activa de la universidad en la sociedad. De manera que la tesis se centra en la comprensión de cómo interactúan los modelos educativos formales y no formales en las universidades del G9.

Por otro lado, se pretende conocer el grado de importancia que la música tiene dentro de las actividades culturales en las universidades del G9, comprobando el impacto de dichas actividades en la comunidad universitaria y en la sociedad. Por último, se intenta determinar el grado de colaboración que existe entre dichas universidades españolas.

*2. Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y estrategias docentes desde el área de música en la Comunidad Foral de Navarra (Ana Isabel Aranguren, UPNA).*

Esta tesis tiene como propósito estudiar el proceso de construcción identitaria del alumnado en relación a las prácticas musicales en la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de la Comunidad Foral de Navarra. En los últimos años se constata un significativo incremento en la diversidad cultural del alumnado. Por ello, esta investigación pretende realizar un diagnóstico y análisis de las dimensiones de este fenómeno, revisando los tipos de intervención educativa que se emplean en la práctica docente de la música.

También se trata de identificar las estrategias educativas que tienen como referencia el modelo de educación intercultural, así como su relación con los tres ámbitos de educación formal, no formal e informal.

*3. Género, nuevas tecnologías y práctica docente de la música en la ESO. Un estudio multicasos en la zona oriental de Cantabria (María Loizaga, UPV).*

En esta tesis se analiza el uso de las nuevas tecnologías y la práctica docente de la música en la ESO, en relación la construcción de identidades de género. Para ello se tienen en cuenta la sensibilización, las actitudes y el grado de formación de los docentes en torno a las cuestiones de género. También se estudian los contenidos y los procedimientos empleados por éstos, así como la actuaciones compensatorias y críticas en aspectos de género.

Por otro lado, se examina todo lo concerniente al uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia de la música, así como la relación entre los aprendizajes musicales formales, no formales e informales atendiendo al género y a esos usos musicales.

## **Objetivos de investigación**

Partimos de la idea de que los sistemas diversificados de educación son las plataformas no sólo necesarias, sino también idóneas para la construcción y definición de las diferentes identidades. Es necesario trabajar en una doble dirección: por un lado, en la reflexión crítica acerca de los rasgos identitarios propios y, por otro lado, el desarrollo de la capacidad de apreciar la identidad de los otros. Desde esta perspectiva, los objetivos que perseguimos son los siguientes:

- El conocimiento de la complejidad intrínseca de la propia cultura musical, como primer paso hacia una educación musical intercultural que aboga por la integración de los ‘otros’.
- El análisis de los procesos de construcción identitaria relacionados con la educación musical. Para ello es imprescindible contar con los conocimientos, habilidades musicales y actitudes adquiridos a través de la experiencia cotidiana en los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- El estudio de las diversas identidades de género planteadas en relación al uso de conceptos, expresiones y actividades musicales que se desarrollan en los diferentes niveles educativos. Los estudios de género se desarrollan, además, con una metodología interdisciplinar que implica procesos culturales y sociales, más allá de las tendencias biologicistas.

## **MÉTODO**

### **Diseño de investigación**

Los dos enfoques predominantes en investigación educativa (cuantitativo y cualitativo) representan a dos tradiciones en las ciencias sociales y humanas: la perspectiva positivista, también llamada cuantitativa, y la perspectiva interpretativa, hermenéutica y cualitativa. En la actualidad se tiende a superar esa dicotomía, en defensa del pluralismo integrador. Como afirma Bresler (2006), ninguna investigación es puramente cuantitativa o cualitativa, ya que en todo estudio cualitativo hay enumeración, y en todo estudio cuantitativo hay descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural.

De acuerdo con estos principios, requerimos de un diseño mixto que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Hernández, Fernández & Baptista (2006) sitúan los antecedentes del enfoque mixto en la década de los años sesenta del siglo XX. Aun así, en nuestro caso establecemos un orden de prioridad a los datos cualitativos, en el sentido de que éstos nos sirven para ahondar en los resultados que se han derivado del estudio cuantitativo. De entre el conjunto de las principales tradiciones de la investigación cualitativa optamos por el entorno de la investigación etnográfica. Esta tradición hunde sus raíces en la antropología cultural y la sociología cualitativa, y concibe la etnografía como la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Geertz, 1987; Colás, 1997; Sandín, 2003). La etnografía educativa ha generado tanto un cuerpo de conocimientos como unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales (Goetz y LeCompte, 1988). En general, en la investigación etnográfica, el investigador intenta describir de forma global (holística) una realidad poco previsible y a veces poco accesible. Del Rincón (1997) describe el proceso como un modelo cíclico en forma de espiral, en la que objetivos e instrumentos se redefinen en cada ciclo. Se redactan informes para que las personas implicadas puedan revisarlos y validarlos. Aparecen nuevos interrogantes y se focalizan los aspectos a analizar a través de una recogida y análisis de datos continua y dialéctica. En educación, la finalidad de la etnografía es comprender desde dentro,

explicar desde la percepción, interpretación y opinión de los propios actores. Tal comprensión está orientada a posibilitar a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los procesos educativos, orientado a la toma de decisiones y a la introducción de reformas y mejoras (Bartolomé y otros 1997; Woods, 1987, 1998; Zaharlick, 1992).

En cualquier caso, utilizamos el método mixto, por lo que la secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos puede ser tanto concurrente (al mismo tiempo), como secuencial (primero uno y luego el otro). Además, utilizamos la estrategia metodológica de la triangulación, que nos sirve como recurso de validación (Denzin y Lincoln, 2000). La triangulación es la estrategia que generalmente se utiliza en este tipo de diseño mixto.

### **Sistema habitual de recogida de datos**

Las fuentes y materiales utilizados son heterogéneos y de naturaleza multimediática:

- Análisis de la bibliografía sobre el tema, documentos, y productos de consumo (discos, videojuegos, programas informáticos).
- Observación participante y no participante.
- Testimonio directo de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores, alumnos, personal administrativo y de gestión, familia... Se realizan cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

### **Tipo/s de análisis de datos**

La totalidad de datos extraídos mediante los documentos, las entrevistas y los cuestionarios se someten a diversos tipos de análisis:

- *Análisis de carácter descriptivo-comparativo* de los documentos y materiales encontrados.
- *Análisis cualitativo* de los resultados de las entrevistas a través del programa informático AQUAD.
- *Análisis cuantitativo* de las encuestas realizadas. Los cuestionarios, una vez validados por un grupo de expertos, se envían a los destinatarios. Para el análisis de datos utilizamos el programa informático SPSS.

### **Temáticas de estudio**

De acuerdo con los objetivos que definen esta línea de investigación sobre “Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados”, se exponen las temáticas de estudio que pueden guiar el desarrollo de trabajos de fin de master y tesis doctorales:

- Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música. Peculiaridades e idiosincrasias de contextos particulares.
- Estudios comparativos entre diferentes culturas y sistemas de educación musical
- Influencias de la edad y el género en los gustos musicales, el uso de las nuevas tecnologías, habilidades vocales e instrumentales, etc.

- Preparación en la formación inicial del profesorado de música de enseñanza general y especializada: prácticas y evaluación
- Concepciones acerca de la creación e interpretación musical.
- Tratamiento de las habilidades creativas y de ejecución en educación musical:
  1. Educación vocal y coral: técnica vocal, repertorio, pedagogía del canto, dirección coral.
  2. Educación Instrumental: técnica, repertorio, pedagogía del instrumento, dirección orquestal.
  3. Composición

Profundizar en las técnicas de investigación propuestas:

- *Investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje*: encuestas, estudios exploratorios, aplicación de pruebas, estudios cuantitativos y cualitativos, medida de la habilidad musical, grupos de discusión, entrevistas en profundidad, estudios etnográficos, etc

Todo ello tomando en consideración:

- La diversidad de modelos curriculares en relación a los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal.
- El contexto educativo, histórico, social y cultural y su influencia en el comportamiento musical
- El desarrollo evolutivo y su relación con el aprendizaje musical
- El desarrollo de las tecnologías y su importancia en el ámbito de la música
- Las diferencias de género y su correspondencia con la educación musical

## Referencias bibliográficas

- Anderson, W. M., y Campbell, P. S. (eds.) (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. 2ª ed. Virginia, Reston: Music Educators National Conference.
- Asselineau, M., Berel, E., y Tran Quang, H. (1998). *Músicas del mundo*. Courlay: Fuzeau.
- Bartolomé, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En Díaz, M. (Coord.) (2006), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Campbell, P. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas. *Revista Eufonía*, 6, 7-14.
- Coffman, D. (2002). *Adult Education*. In *The New Handbook or Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University.

- Colás, M. P. Buendía, L., y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Coombs, P. H. (1971). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.
- Cripps, C. (1999). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- Del Rincón, D., y otros (1997). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Díaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Ducros, D. (2004). *Historia del Rock*. Courlay: Fuzeau.
- Egea, C. (coord.) (2003). *Rock & Orff*. Barcelona: Graó.
- Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *Internacional Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Maters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University.
- Gasperoni, G., Marconi, L., y Santoro, M. (2004). *La musica e gli adolescenti*. Torino: EDT.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giraldez, A., y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2001). *Música, Género y Educación*. (Music, gender and education). Trad. de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). Méjico: McGraw Hill.
- Hernandez Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: Una adaptación Necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 8. Recuperado el 3 de abril, 2008 de [http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art7\\_imp.htm](http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art7_imp.htm)

- Ibarretxe, G. Berrade, J., y Vergara, A. B. (2004). Las culturas musicales en la educación de los jóvenes navarros. *Boletín de Investigación Educativa Musical*, 31, 33-40.
- Ibarretxe, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Revista Eufonía*, 38, 73-87.
- Ibarretxe, G., y Díaz, M. (en prensa). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*.
- Kwabena Nketia, J. H. (1997). Enfrentarse a los caminos y a la diversidad de la música Africana. *Revista Eufonía*, 6, 15-29.
- Lundquist, B., y Szego C. K. (eds.) (1998). *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. UK, University of Reading: ISME/CIRCME.
- Malbrán, S., y Furnó, S. (2004). Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. En La Comisión de Investigación de la ISME y sus Seminarios (1968-2004). ISME *International Society for Music Education*.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.
- Nyegaard, M. (2003). Ideas sobre la integración y complejidad de las migraciones. En *La Inmigración en la Unión Europea: Situación y perspectivas para Euskadi* (pp. 237- 264). Bilbao: EMEK/CVME.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Alianza.
- Siankope, J., y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Cuadernos de Educación Intercultural 6. Madrid: Cide MEC.
- Szego, C. K. (2002). Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. En Colwell, R. y c. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zaharlick, A. (1992). *Ethnography in anthropology and its value for education. Theory Into Practice*, 31 (2), 116-125.

Legislación:

Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).

Maravillas Díaz (maravillas.diaz@ehu.es) es Profesora titular del área Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco. Durante los años 1996 a 2006 presidió la Sociedad de Educación del Estado Español (SEM-EE). En el año 2004 dirigió la XXVI Conferencia de la Internacional Society for Music Education. Codirectora de la revista "Eufonía. Didáctica de la Música y miembro del Consejo Asesor Internacional de la RECIEM (Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical). Autora de diversas publicaciones tanto nacionales como internacionales en libros y revistas especializadas. Sus intereses de investigación giran en torno al currículum y música, creatividad y educación intercultural

Gotzon Ibarretxe (gotzon.ibarretxe@ehu.es) es Profesor en la Universidad del País Vasco. Titulado Superior de Música. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio de Investigación Musical Orfeón Donostiarra-UPV/EHU por el trabajo "El movimiento coral vasco: tradición, cultura y educación" (2004). Autor de diversas publicaciones en libros y revistas especializadas de etnomusicología y educación musical. Ha impartido seminarios y cursos (de doctorado) en diferentes universidades españolas. Ha colaborado y dirigido proyectos de investigación subvencionados por entidades públicas, y ha tutorizado trabajos de investigación de tercer ciclo (doctorado). Ha sido Presidente de la Sección de Música de la Sociedad de Estudios y director de la revista Musiker, entre los años 2000-2005, y forma actualmente parte del Comité de redacción de dicha revista, así como del Consejo Asesor Internacional de la RECIEM (Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical).

Fecha de recepción: 27/05/2008

Fecha de admisión: 15/06/2008