

Educación musical performativa en conservatorios de música. Propuestas pedagógicas para alumnado novel de clarinete

Performative Music Education in Music Conservatories. Pedagogical Approach for Beginner Clarinet Students

José Linero Hormigo*

José Rodríguez-Quiles y García*

*Universidad de Granada

Resumen

La didáctica tradicional para las enseñanzas básicas de clarinete en los conservatorios de música españoles conlleva perjuicios en el alumnado derivados de una inadecuada praxis docente, que tiene como consecuencia la desmotivación y el abandono académico. En respuesta a ello, la educación musical performativa (EMP) propone un giro hacia una intervención más horizontal y cooperativa que interrelaciona sus principios epistemológicos y pedagógicos con el enfoque de las *competencias clave* (CC). Las técnicas de investigación-acción en clase han determinado que las actividades de EMP generan aprendizajes significativos y motivacionales. Respecto a las competencias clave para educación general, ha resultado pertinente su consideración en estas enseñanzas.

Palabras clave: aprendizaje rizomático, educación musical performativa, competencias clave, conservatorios de música, clarinete.

Abstract

The traditional didactics for the elementary teaching of clarinet in Spanish music conservatories has led to student detriments derived from an inadequate teaching praxis, such as demotivation and academic abandonment. In response to this, Performative Music Education (PME) proposes a shift towards a more horizontal and cooperative educational practice, interrelating its epistemological and pedagogical principles with the key competencies (KC) approach. Classroom action-research techniques have determined that PME activities have generated significant and motivational learning. Regarding the key competences for general education, its consideration in these teachings has been pertinent.

Keywords: Rhizomatic Learning, Performative Music Education, Key Competences, Conservatory of Music, Clarinet

Introducción

Este estudio surgió de la necesidad de indagar nuevos enfoques didácticos que dieran solución a la situación de un centro educativo y de grupos-clase, en concreto, que son objetos de estudio

(circunstancia que también está presente hoy en día en la mayoría de conservatorios andaluces). El dilema en cuestión se halla en el cambio de distribución del alumnado de instrumento en el primer curso de Enseñanzas Básicas que tuvo lugar en el año 2019, en los conservatorios de música de Andalucía (sur de España). Hasta entonces, el alumnado de instrumento que parte con conocimientos nulos era atendido por el profesor de manera individual, pero con la nueva normativa, este mismo profesorado —cuyo currículo formativo no cuenta con formación pedagógica específica (Rodríguez-Quiles, 2017c, 2019a)— se encuentra con la obligatoriedad de atender a sus estudiantes en pequeños grupos. La realidad, sin embargo, revela cómo el profesorado se sigue dirigiendo de forma individual a sus alumnos, con la consecuencia natural de disminuir los tiempos de clase en proporción inversa al número de estudiantes por grupo. Esto, unido a la utilización de planteamientos pedagógicos que pueden considerarse decimonónicos, provoca situaciones indeseables, entre las que cabe mencionar la desmotivación, tanto de discentes como de docentes, así como el abandono de los primeros e incluso —en casos extremos— la aparición de conductas disruptivas en clase.

A fin de paliar esta problemática, el estudio tomó como marco de referencia tanto el enfoque que propone la educación musical performativa (EMP), como la filosofía que subyace en las competencias clave (CC) para educación general y, a fin de reestructurar la intervención didáctica hacia una enseñanza más moderna, se respetaron siempre los objetivos y contenidos vigentes en la normativa de España, para cada curso y ciclo educativo.

El enfoque posmoderno de la educación musical performativa

El concepto *performatividad* proveniente, en origen, de la filosofía del lenguaje (Austin, 1962) y ha resultado, en las últimas décadas, muy productivo en diferentes ámbitos académicos. Desde una perspectiva artística, una *acción performativa* tiene por objeto provocar reacciones y transferencias de energía entre artista y espectador (Fischer-Lichte, 2004). De dichas acciones se desprenden de juicios éticos, de manera inevitable y desde el momento en que crean una actividad a la que sancionar y subvertir (Fischer-Lichte 2004; Schechner, 2000).

Desde un punto de vista pedagógico, la EMP (Rodríguez-Quiles, 2013) utiliza la vertiente artística de las *performances* y las adapta a las necesidades educativas del alumnado a través de las *performances* didáctico-musicales (PDM) (Rodríguez-Quiles, 2017a), las que suponen la aplicación, en el aula, de propuestas socioeducativas en las que el trabajo cooperativo, autorreferencial, las interacciones performativas y las tertulias musicales dialógicas (Rodríguez-Quiles y Soria, 2019b) hacen brotar aprendizajes rizomáticos —en sentido deleuziano— realmente significativos (Rodríguez-Quiles, 2017b) que parten de las puestas en escena, de las interrelaciones entre los alumnos y de las reflexiones sobre el contenido de las mismas. Son, por tanto, percepciones emergentes e impredecibles que conforman un germen de conocimiento nómada y continuo (Deleuze y Guattari, 1976).

En estas PDM se atiende a una serie de categorías teóricas, tales como *corporalidad*, *autorreferencialidad*, *circulación de energías*, *espacialidad*, *temporalidad*, *materialidad*, *esteticidad*, *eticidad*, etc., que interconectan tres ejes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: componente lúdico, motivación y aprendizaje significativo.

Por otro lado, la participación activa del profesor supone un punto en común entre la EMP y la investigación-acción, de la que hablaremos más adelante. El docente, por tanto, es un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a sus alumnos, y actúa de guía-orientador, lo que supone adoptar un posicionamiento muy diferente al tradicional en las

enseñanzas de conservatorio. Ahora no hay jerarquía, no hay instrucción en sentido vertical, sino una educación musical horizontal, democrática. La visión tradicional y unidireccional de la clase magistral del profesor de instrumento da paso así, a un planteamiento multidireccional de trabajo cooperativo y de aprendizaje rizomático.

Análisis del estado de la cuestión en torno a las competencias clave en conservatorios de música

El primer hito histórico en el desarrollo de las competencias clave (CC) fue en 1996, fecha en la que la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo xxi elaboró un informe encargado por la UNESCO, en el que se establecían los cuatro pilares básicos para la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*.

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) diseñaron el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), para evaluar el sistema educativo, en el que ya se hacía referencia al término *competencia*. Asimismo, con objeto de definir y seleccionar las competencias nació el proyecto DeSeCo que, en 2003, las definió como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, 2003 —citado en BOE, 2015, p. 6986—).

En la recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo (Consejo de 18 de diciembre de 2006), quedaron delimitadas las siete competencias clave tal como las conocemos hoy en día. Después, en España se incluyeron en la Ley de Ordenación Educativa (LOE) 2/ 2006 del 3 de mayo, que se aplicó en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde entonces. Estas son: (1) comunicación lingüística, (2) competencia matemática, (3) competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) competencia digital, (4) aprender a aprender, (5) competencias sociales y cívicas, (6) sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor y (7) conciencia y expresiones culturales.

Es aquí en donde aparece, a nuestro juicio, una incongruencia que no se debe pasar por alto: dichas competencias clave hacen referencia y son de aplicación para la educación obligatoria (primaria y secundaria), en cambio, ni siquiera se mencionan en el caso de las enseñanzas artísticas y musicales (Vernia, 2019). En este contexto, se observa que el alumnado que cursa estas enseñanzas y, en particular, el de conservatorios elementales de música, objeto del presente estudio, es el mismo que asiste a dichos centros de educación obligatoria. Por otro lado, no debemos olvidar que, igualmente, existen detractores del enfoque por competencias, quienes argumentan que es una forma de *capitalismo cognitivo* que emana de los mercados dominantes (Guzmán, 2009) y que olvida las *competencias individuales* (Climént-Bonilla, 2014) que dependen del estadio de madurez cognitiva del alumnado. Sin embargo, estos argumentos pasan por alto la adaptación educativa que el profesor debe hacer, tras la cual, si el docente hace bien su trabajo, ninguno de estos perjuicios quedaría latente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio, por afinidad de las CC, en ciertos enfoques para la educación en valores con la EMP, supone una apuesta por las mismas y, teniendo en cuenta que son muchos más los autores que las avalan que los que las cuestionan, se asume aquí el reto de analizar su viabilidad y pertinencia para estas enseñanzas.

Autores como Gertrudix y Gertrudix (2010) señalan que las CC dotan a los ciudadanos de herramientas para poder desenvolverse e interactuar a través de los lenguajes artísticos. Por su parte, Goleman *et al.* (2000) consideran el trabajo cooperativo que resulta de trabajar por

competencias, como más fructífero y potenciador de la creatividad. Autores como Domingo y Pérez (2015) detallan los beneficios de enseñar por competencias y subrayan que simplifica los currículos, unifica los aprendizajes formal e informal y facilita el trabajo transversal entre asignaturas. Por otro lado, Alsina (2011) asegura que la competencia cultural y artística es un claro puente que conecta la escuela-mundo, aumenta la cultura de los pueblos y educa en el respeto.

Una vez consultado el estado de la cuestión en torno a la utilización de las CC en los conservatorios españoles, observamos que —al día de hoy— solo cuatro de ellos las contemplan en sus programaciones didácticas. Esta ínfima proporción supone una motivación añadida para abordar este trabajo.

Método y preguntas de investigación

Por las características y ámbito en el que se plantea esta problemática, resulta más adecuado el paradigma cualitativo, según lo establece Flick (2015), Stake (2010), Parker (2010), Cain (2013), Buchborn y Parisi (2011) o De Baets y Buchborn (2014). Dentro del paradigma cualitativo es la investigación-acción la que más se ciñe a las necesidades planteadas. En concreto se trata de una investigación acción educativa (Martínez, 2014).

La investigación ha sido llevada a cabo en un conservatorio de música de la Comunidad Autónoma de Andalucía y los participantes fueron alumnos de primer curso de enseñanzas básicas de clarinete, quienes tenían edades comprendidas entre los ocho y los diez años, y estaban repartidos en dos grupos-clase de tres alumnos cada uno. Como factores contextuales destacables, hay que señalar que cinco de los seis alumnos eran provenientes de otras localidades, con el esfuerzo familiar sobrevenido en realizar desplazamientos dos veces a la semana. Asimismo, solo tres de ellos escogieron el clarinete como la primera opción en las pruebas de aptitud, con lo cual tenemos dos factores contextuales que pudieron lastrar de manera indirecta la motivación en el alumnado.

Para la obtención de los datos analizados se utilizaron, por un lado, registros en vídeo de diecinueve sesiones en el aula con PDM —que fueron descritas anteriormente—, registros en vídeo de las entrevistas realizadas, registros en audio por parte del investigador en el diario de campo y, por otro lado, las transcripciones de comentarios y debates presentes en estos tres registros, los que, según Flick (2015), son datos de propio derecho. Paralelamente, la comparación y cotejo de las múltiples percepciones registradas dan sentido a una realidad común (Cain, 2013).

Se utilizaron los siguientes procedimientos para la obtención de la información analizada:

- Transcripción de declaraciones y reflexiones vertidas en las sesiones de clase por los participantes.
- Diario de campo del investigador, para anotar aquellos detalles de especial relevancia que escapaban de los registros anteriormente citados (Ruiz, 2012). Y
- Entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) realizadas a los propios alumnos, familiares y al profesorado con relación directa e indirecta con los grupos-clase investigados, entre ellos, profesores que no son parte del equipo educativo, pero que tienen formación y práctica en EMP, y, por último, entrevistas a profesores sin ninguna relación con el alumnado, pero que ocupan funciones similares a las del profesor-investigador (un profesor de Clarinete de otro conservatorio, uno de una escuela de música y una entrevista a una maestra de educación primaria que estaba familiarizada con la EMP).

La información obtenida, en su totalidad, fue procesada por el *software* de investigación cualitativa, NVivo versión 12 Plus. Se obtuvieron resultados a partir del análisis de las

transcripciones anteriormente citadas y del análisis de la codificación de las diferentes categorías presentes en el marco teórico. A dicha información le fue aplicada una triangulación (Flick, 2015; Rapley, 2007) que hizo uso del concepto de *validez rizomática* (Lather, 1993), cuyo origen epistemológico proviene del *rigor* de Derrida (1978), mediante el que se alcanza el entendimiento total a través de la interrelación de los significados de los conceptos en diferentes contextos. Además, se recurrió al *conocimiento rizomático* de Deleuze y Guattari (2005 [1976]), este último término alude a la ocurrencia de resultados homólogos tanto en las percepciones particulares, como en los diferentes acontecimientos presentes en las sesiones en el aula y en el resto de intervenciones vinculadas a la investigación. Dichas homologías brotaron cual *rizomas*, desde las acciones o reflexiones de los participantes y colaboradores de este estudio.

Una vez planteados el origen de la problemática y los fundamentos del marco teórico sobre los que se basó la intervención didáctica en el aula, se presentan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se puede considerar que la educación musical performativa mejoró la motivación y el rendimiento académico en el alumnado objeto de estudio de esta investigación?
- ¿La utilización de este nuevo enfoque pedagógico redundó en la reducción del abandono académico del alumnado?
- ¿Se puede utilizar la educación musical performativa sin perjuicio de los objetivos y contenidos previstos en la normativa vigente para las enseñanzas del clarinete en los conservatorios?
- ¿Sería conveniente la inclusión de las competencias clave en el currículo de las enseñanzas artísticas de la asignatura de clarinete?

Teniendo en cuenta dichas pautas de investigación, la metodología y los instrumentos de análisis que fueron utilizados, se generaron una serie de resultados que se resumen a continuación.

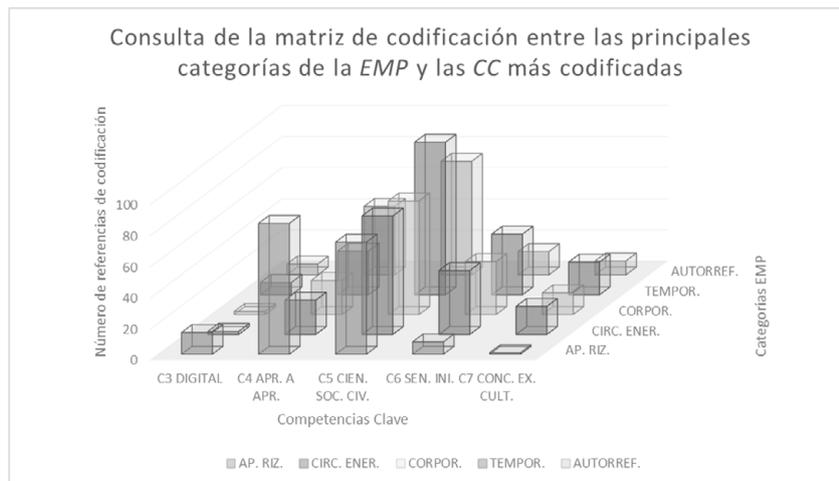
Resultados y discusión

Tras el análisis de la información procesada con el *software* de investigación cualitativa NVivo 12 Plus, se desprenden los resultados aquí expuestos.

En primer lugar, hay que destacar que se ha realizado la consulta cruzando las principales categorías de la EMP con las CC con mayor índice de codificación. Se reconce cómo para la categoría aprendizaje rizomático (Rodríguez-Quiles, 2017b), que está íntimamente relacionada con el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, la mayor coincidencia de codificación (84 referencias) se encuentra en la competencia: aprender a aprender. Así, los principios de la categoría aprendizaje rizomático son coincidentes con la competencia aprender a aprender en el planteamiento del aprendizaje, desde el razonamiento grupal y la creación de un interés por la comprensión total de las dificultades.

Por otro lado, las categorías que definen una EMP (Rodríguez-Quiles, 2017a) tienen su mayor coincidencia de codificación con la competencia 5, siendo la categoría temporalidad la más alta, con 98 referencias, seguida de las categorías circulación de energías, autorreferencialidad, corporalidad y aprendizaje rizomático, con 76, 73, 73 y 72 referencias, respectivamente.

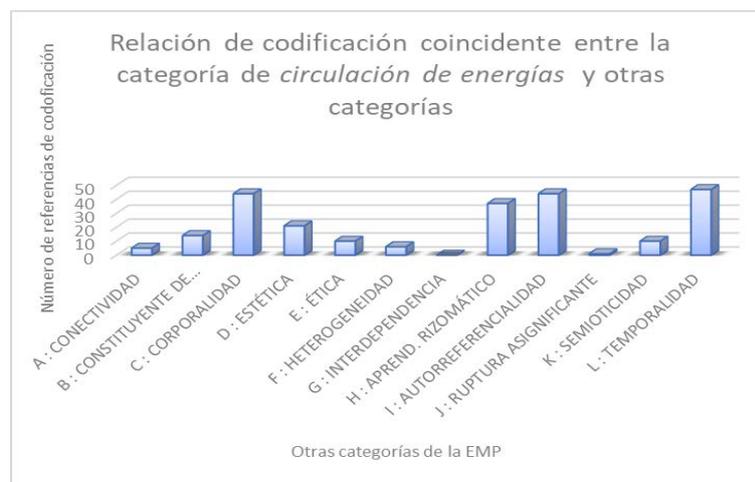
Figura 1. Consulta de la matriz de codificación entre las principales categorías de la EMP y las CC más codificadas



Fuente: elaboración propia

Tras observar la alta coincidencia de codificación (ver Figura 2) en las categorías temporalidad, corporalidad y circulación de energías, todas ellas íntimamente relacionadas con la motivación en clase, se observa en la gráfica cómo al realizar una referencia cruzada entre la categoría circulación de energías y otras categorías de la EMP, resultan más coincidentes en codificación las categorías temporalidad, corporalidad y autorreferencialidad. En la aplicación práctica de las PDM, esto implica que, al tratarse de actividades en las que los estudiantes hablan sobre ellos mismos o que se han llevado a cabo de forma cooperativa (autorreferencialidad) y haciendo uso de la *performance* —en la que está implícito el movimiento (corporalidad)—, se da lugar a una serie de fluctuaciones de estados de ánimo (circulación de energías) que inducen el llamado estado de *flow* (Jackson y Marsch, 1996), en el que se produce un rendimiento máximo que conduce a aprendizajes realmente significativos y rizomáticos, y a una abstracción en la sensación de paso del tiempo (temporalidad).

Figura 2. Relación de codificación coincidente entre la categoría circulación de energías y el resto de categorías



Fuente: elaboración propia

La conjunción en la intervención práctica, con los alumnos, de los principios de la EMP, de la investigación-acción y del trabajo cooperativo presente en las PDM —en las que el profesor

abandona la clase magistral, para llevar a cabo una docencia participativa que persigue el aprendizaje desde el razonamiento y los proyectos grupales para alcanzar el aprendizaje rizomático— dan como resultado aprendizajes realmente significativos. Estas percepciones registradas dan fe de ello: “Aprenden mucho más observando que tocando. Aprenden más viendo a los demás y cooperando con los otros” (Entrevista al profesor externo, 2019) y “He percibido que cada vez más se corrigen entre ellos [alumnos]. No hace falta que les diga cómo se hace. Cuando yo intervengo, les molesta” (Diario del investigador, 2019).

En cuanto a la categoría autorreferencialidad, cabe mencionar su alta codificación coincide con la competencia cívica y social (Figura 1). Asimismo, está fuertemente ligada al carácter motivacional de las actividades, tal como se refleja en algunas percepciones de los participantes: “Ahí estamos viendo que si una canción, en este caso, es significativa para ellos tienes la mitad de la clase hecha” (Entrevista al profesor externo 2, 2019) y “Sin embargo, con la motivación de tocar el Himno [de Andalucía] se esfuerzan más y lo hacen antes y mejor. Y cuando tienen ese tipo de pasaje en una pieza de música clásica, tardan más” (Diario del investigador, 2019).

En lo referente a la categoría corporalidad, tal como se observa en las Figuras 1 y 2, hay que mencionar el grado de interconexión con las categorías temporalidad, autorreferencialidad y circulación de energías, ligadas todas ellas a la motivación en clase, lo que marca una clara dirección hacia el éxito educativo. Para esta categoría destacamos las siguientes citas: “Para mí, el movimiento es un dinamizador del conocimiento, porque, para empezar, los niños no pueden aprender sin conocer su cuerpo” (Entrevista al profesor externo 2, 2019) y “No es lo mismo estar ahí, encorsetado en una silla, escuchando explicaciones del profesor, que estar moviéndose, pues ya eso hace que mejore la dinámica de la clase” (Entrevista al profesor interno 2, 2019).

En cuanto a la categoría temporalidad, se observa una gran recurrencia en las declaraciones de los participantes en torno a la percepción del tiempo de clase: “¿Ya nos vamos? ¡Jolín que pronto! [Gesto de sorpresa y reproche]” (Alumno 6. Grabación de clase, 2019) y “Yo creo que [la clase] se les pasa rápido. No se querían ir. Eso es algo que se nota” (Entrevista al profesor externo 2, 2019).

En el ámbito de las competencias clave, cabe resaltar que, atendiendo a la definición de las mismas que está presente en la Orden 65/2015 de 21 de enero, las competencias matemática y lingüística no han resultado trabajadas plenamente, sino solo reforzadas. Asimismo, la educación en valores presentes en las PDM coincide con la presencia plena de las competencias cívica y social, sentido de la iniciativa y conciencia y expresiones culturales, así como, por otro lado, el aprendizaje rizomático presente en dichas PDM también coincide con la presencia de la competencia de aprender a aprender (Figura 1).

En lo que al análisis del abandono académico se refiere, consultados los centros educativos, desde cinco cursos académicos anteriores al estudio para el mismo curso y ciclo educativo, se encontró que, en los cursos académicos en los que se ha puesto en marcha esta forma de abordar la enseñanza del clarinete (cursos 2018-2019 y 2020-2021), no se ha registrado ningún abandono académico, mientras que, con la metodología tradicional llevada a cabo en cursos anteriores, se produjeron un total de seis abandonos.

Conclusiones

Con respecto a la motivación y el rendimiento académico del alumnado, cabe señalar, por un lado, que categorías como la autorreferencialidad, la corporalidad, la circulación de energías y la temporalidad, presentes en las PDM, propician, en su conjunto, factores idóneos para la

consecución de aprendizajes realmente significativos en el aula de clarinete. En ellas se conjugan la motivación derivada de las propuestas didácticas grupales basadas en las vivencias previas y el trabajo cooperativo de los participantes, con el montaje y la puesta en marcha de *performances* (Performances Didáctico-Musicales), cuyo principal atractivo didáctico es el interés por la generación de conocimiento (aprendizaje rizomático) a partir de la reflexión y el razonamiento que se desprenden de las tertulias musicales dialógicas del grupo-clase.

El enfoque pedagógico de la EMP, junto con las CC, ha convertido la educación musical de estos grupos-clase, en una enseñanza acorde a una sociedad democrática del siglo xxi, a través de una intervención democrática, ajerárquica y multidireccional, adaptada a las necesidades psicopedagógicas de los discentes que evitó el abandono académico de estos alumnos noveles de clarinete.

En cuanto a la consecución de objetivos y contenidos previstos en la programación para el primer curso de clarinete y, en comparación a lo ocurrido en cursos anteriores, se observa que el alumnado los ha cubierto sobradamente con este enfoque performativo y, en aspectos creativos, incluso los ha superado con creces.

Por último, de los resultados del estudio se desprende los beneficios de atender a las competencias clave también en el Aula de Clarinete, en particular en lo referente a educación en valores, al aprendizaje significativo y al sentido de la iniciativa y competencia artística.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (2011). *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural artística*. Ministerio de Educación.
- Austin, J. L. (2010 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Buchborn, T. y Painsi, M. (2011). The wind band class as a special music learning environment - musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning, en Liimets, A. y Mäesalu, M. (Eds.) *Music Inside and Outside the School* (pp. 253-264). Peter Lang Verlag.
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis
- Cain, T. (2013). Teachers' practitioner research in music education: the state of the art. *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 14-18.
- Climént-Bonilla, J. (2014). Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre/ Origin, Development and Decline of Individual Skills in Times of Uncertainty/Origem, desenvolvimento e declínio das competências individuais em tempos de incerteza. *Educación y Educadores*, 17(1), 149-168.
- Guzmán, C. (2009). El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 43-60.
- De Baets, Th. y Buchborn, Th. (2014). *The Reflective Music Teacher. European perspectives on music education*, 3. Helbling Verlag.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005 [1976]). *Rizoma*. (Introducción). Pre-Textos
- Derrida, J., y Bass, A. (1978). *Writing and difference*. University of Chicago Press
- DeSeCo (2003). *Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundation*. <https://tinyurl.com/t4g6z58>
- Domingo, S. J. y Pérez, F. M. (2015). *Aprendiendo a enseñar*. Pirámide.
- Fischer-Lichte, E. (2013 [2004]) *Estética de lo performativo*. Editorial Abada.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*. 34(17). 99-107.

- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Vergara.
- Jackson, S. A. y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693. www.jstor.org/stable/4121374
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86. <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2831/283129394004/6>
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339-352.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. SAGE Qualitative Research Kit, VII. Sage Publications.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45-70.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Rethinking Music Education: Towards a Performative Turn, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)-ausbildung in Europa* (pp. 19-37). UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Chilena de Música*, 72(229). <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100139>
- Rodríguez-Quiles, J. (2017c). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81-94.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2019a) L'éducation musicale en Espagne et sa précarité. Une analyse performative, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. UP (en prensa).
- Rodríguez-Quiles, J. A. y Soria, C. (2019b) Musique et Communautés d'Apprentissage, en Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.) *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne*. UP (en prensa).
- Ruiz, O.J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schechner, R. (2000) *Performance: teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Vernia, A. (2019). Contextos de la educación y la formación musical. Las programaciones didácticas por competencias. *Eufonía*, n. 81, 37-43

 **Volver al índice**

