



ARTÍCULOS

“Debemos erradicar el miedo a las diferencias”: percepciones de estudiantes universitarios acerca de la educación musical multicultural

‘We must eradicate the fear of the differences’: Tertiary Spanish students’ perceptions about multicultural music

Alberto Cabedo-Mas¹

Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universidad Jaume I de Castellón (España)

Dawn Joseph²

Deakin University (Australia)

Jennifer Mellizo³

University of Wyoming Laboratory School (Estados Unidos)

Rohan Nethsinghe⁴

University of the Visual and Performing Arts (Sri Lanka)

doi:10.7203/LEEME.52.27371

Recepción: 13-09-2023 Revisión: 22-09-2023 Aceptación: 30-10-2023

Resumen

La colaboración transnacional en la educación superior ha demostrado tener innumerables beneficios. En este estudio de caso, a partir de reflexiones en grupos pequeños, grupos de discusión y comentarios escritos anónimos del alumnado, autores de diferentes lugares del mundo exploran las percepciones del profesorado en formación sobre el aprendizaje de canciones multiculturales en línea. Utilizando el análisis temático, los datos fueron codificados y analizados en seis categorías. Los resultados indican que el alumnado amplió su espectro musical y desarrolló conocimientos y habilidades musicales, y comprensión de los modelos educativos que pueden mejorar el desarrollo de un pensamiento global. Si bien la educación en línea no puede reemplazar por completo la enseñanza presencial, el estudio indica que el entorno virtual puede abrir nuevas ventanas de oportunidades para que el alumnado interactúe con mediadores culturales de todo el mundo en tiempo real.

Palabras claves: Educación musical; educación multicultural; aprendizaje en línea; mediador cultural.

Abstract

Collaborating across borders in higher education has shown to have myriad benefits. In this case study, drawing on small group discussions, whole group discussion, and anonymous written student feedback, the authors from different places across the globe explore preservice teacher’s perceptions of online learning multicultural songs. Using thematic analysis, data were coded and analyzed into six overarching themes. Findings indicate students broadened their musical spectrum and developed music knowledge and skills and an understanding about educational models that can enhance the cultivation of a global mindset. While online delivery cannot fully replace face-to-face teaching, the study indicates that the online environment can open up new windows of opportunities for students to engage with cultural bearers around the world in real time.

Key words: Music Education; Multicultural Education; Online learning; Cultural bearer.

¹ Profesor Titular de Universidad, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, <https://orcid.org/0000-0002-3703-3848>

*Contacto y correspondencia: Alberto Cabedo-Mas, Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume I, cabedo@uji.es, Av. Vicent Sos Baynat, s/n, 12071 Castellón de la Plana, España.

² Profesor Titular, Facultad de Artes y Educación, <https://orcid.org/0000-0002-6320-900X>

³ Maestra de Música, University of Wyoming Laboratory School. <https://orcid.org/0009-0008-6671-1071>

⁴ Director del Centro de Investigación de Antropología Conceptual, <https://orcid.org/0000-0002-2934-7804>

1. Introducción

El uso de la música para la mejora del entendimiento entre las culturas es un área de estudio que cuenta con extensa tradición (Volk, 1993). Concretamente, en el campo de la educación musical multicultural (Campbell, 2018), diferentes investigaciones han analizado las percepciones de estudiantes y/o docentes acerca de los beneficios de conocer y participar en experiencias musicales multiculturales (Legette, 2003; Westerlund *et al.*, 2020). Específicamente, en la formación de futuros docentes de música, Knapp (2012) analizó los efectos de participar en experiencias culturalmente diversas en la percepción de la autenticidad en la música y la preferencia por enseñar músicas de otros contextos culturales. Por su parte, el estudio de Wong, Pan y Shah (2016) concluyó que el futuro profesorado de música entiende la educación musical multicultural como una parte importante de la educación elemental de todas las personas, puesto que ayuda a generar consciencia acerca de la diversidad cultural, al tiempo que promueve una mejora en el entendimiento, la tolerancia y la aceptación de otras personas. Sin embargo, ambas investigaciones (Knapp, 2012; Wong *et al.*, 2016) destacan la falta de formación y la necesidad de promover y analizar los efectos de las experiencias musicales multiculturales en la formación de docentes. Nuestro estudio está enfocado en este campo de conocimiento.

Este documento se basa en una investigación en curso que pretende promover la comprensión del alumnado acerca de la enseñanza de canciones de diferentes países utilizando tecnología, al tiempo que busca construir una comunidad de práctica (Mellizo *et al.*, 2023; Nethsinghe *et al.*, 2023). La idea de la colaboración y el trabajo transfronterizo no es un fenómeno nuevo, y pese a que cuesta tiempo configurarlo, conlleva innumerables beneficios (Nagar y Ali, 2003). En este artículo, compartimos nuestro proyecto colaborativo en el que se trabajó con estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad Jaume I de Castellón, en el marco de una asignatura optativa de tercer curso. En ella, se promovió el aprendizaje de músicas culturalmente diversas al futuro profesorado de Primaria a través de cuatro talleres consecutivos.

El estudio de caso se centra en la voz del alumnado en relación con su experiencia aprendiendo nuevas canciones, sobre los enfoques pedagógicos empleados y acerca de la transferibilidad de este tipo de experiencias a un aula de Educación Primaria. El objetivo del estudio fue explorar las percepciones del alumnado universitario de profesorado de Primaria sobre el aprendizaje de canciones multiculturales a través de un entorno de enseñanza híbrido, combinando acciones en línea y presenciales.

La pregunta de investigación que promovió el estudio fue: ¿de qué manera contribuye la participación en experiencias musicales multiculturales al aprendizaje intercultural del futuro profesorado de Educación Primaria?

Está fuera del alcance de este estudio debatir sobre los términos multicultural e intercultural. Utilizamos el término multicultural para denotar de manera amplia a personas de diversos orígenes culturales que preservan su patrimonio cultural, y el término intercultural para referirnos a la oportunidad de construir cohesión social y diálogo entre personas de diferentes etnias y culturas (Meer y Mohood, 2012). La motivación para desarrollar la experiencia y analizar los efectos emerge del hecho de que cada investigador e investigadora participante proviene de diferentes países y culturas con distintos antecedentes. Consideramos que el contacto con experiencias educativas multiculturales auténticas son elementos que pueden visibilizar y

concienciar acerca de la heterogeneidad social y cultural. Así, en determinadas condiciones pueden tener un impacto positivo que promueva cambios reales hacia la construcción de una sociedad intercultural (Patiño-Santos y Rubinstein, 2011). Sin embargo, algunas investigaciones reportan resultados contradictorios en los efectos de la educación musical multicultural. Xu (2000) advirtió que la mejora de la percepción acerca de la diversidad en el aula no necesariamente genera entendimiento intercultural en contextos más amplios. Por su parte, McIntosh (1988) identificó que el hecho de que los estudiantes mejoren su entendimiento acerca de la diversidad, no necesariamente implica que el reconocimiento y cuestionamiento acerca de los propios privilegios o de las injusticias sociales. En este sentido, se hace necesario analizar las percepciones de cada participante acerca de qué impactos pueden generar este tipo de prácticas musicales y cómo estas pueden ser transformadoras.

Los comentarios de los estudiantes nos ayudaron a reevaluar "qué, por qué y cómo" enseñamos en entornos de aprendizaje híbrido. A partir de esta experiencia (sincrónica y asincrónica), surgió el *Four Step Flipped Method* (en español el *Método invertido en cuatro pasos*). Se pretende contribuir al ámbito de la investigación acerca de la educación musical multicultural, concretamente incidiendo en las posibilidades del aprendizaje en línea para promover la comprensión intercultural y la creatividad en el estudiantado.

2. Revisión de la literatura

2.1. Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales

La enseñanza en el entorno en línea exige que docentes involucren a estudiantes para que participen de manera activa en el proceso (Bond, 2020). Según Bryson y Andreas (2020, p.9), la plataforma *Learning Management System* (LMS), en nuestras instituciones comúnmente conocida como Aula Virtual, proporciona un banco de recursos con el material adaptado a la enseñanza. De este modo, los encuentros en línea en tiempo real pretenden reemplazar la enseñanza presencial en el aula. Enseñar en el espacio virtual también significa desarrollar contenido de calidad para la participación activa del alumnado (Kamal y Illiyan, 2021). Junto con la preparación del contenido, hay docentes que manifiestan percepciones negativas hacia algún aspecto de la enseñanza en línea, como la sobrecarga de trabajo que implica o la preconcepción de que ciertos aprendizajes se ven disminuidos respecto a la docencia presencial (Iglesias-Calonge y Rivera-Pino, 2021). A su vez, existen numerosos desafíos técnicos relacionados con la mala conectividad a la red, los retrasos de tiempo o lo inaudible (Zamarro *et al.*, 2022).

Uno de los mayores desafíos del entorno en línea tiene que ver con la presencia del profesorado. Algunos investigadores señalan tres "componentes de presencia" importantes (social, cognitivo y didáctico) que contribuyen a cumplir las intenciones de aprendizaje cuando se enseña en el espacio virtual (Garrison *et al.*, 2010). En relación a la educación musical, un estudio reciente (Berrón-Ruiz *et al.*, 2023) analiza las percepciones del futuro profesorado de música al respecto del uso de las tecnologías para la formación instrumental, evidenciando aspectos que el alumnado valora elementos positivos en el correcto uso de las mismas en el aprendizaje. A su vez, Merrick y Joseph (2023), en Australia, indican que la inclusión de vídeos y audios es un aspecto positivo para mejorar su enseñanza en línea. Si bien existen muchos modelos de enseñanza (Johnson, 2020), en el presente estudio, lo que comenzó como un enfoque centrado en expertos (mediador cultural) culminó con las propias interpretaciones del alumnado. Se buscó promover un aprendizaje experiencial encaminado a desarrollar un aprendizaje

cognitivo a través del juego y la creatividad (Johnson, 2020). El entorno virtual crea oportunidades para que estudiantes y docentes experimenten sobre culturas desconocidas a través de episodios de aprendizaje auténticos. En este caso, sobre canciones de diferentes países que promueven el entendimiento intercultural y el desarrollo de la conciencia cultural (Achieng Andang, 2020).

2.2. Experiencias interculturales en la formación del profesorado de música

Durante las últimas décadas, los programas de formación del profesorado de música en todo el mundo han reconocido la creciente necesidad de diversificar los planes de estudio y han realizado cambios relevantes, tanto en el contenido como en la pedagogía (Westerlund *et al.*, 2021). La inclusión de repertorios y prácticas pedagógicas de tradiciones folclóricas, populares y globales en la formación docente alteran el paradigma dominante de la música clásica occidental, que a veces se considera excluyente y elitista (Allsup, 2016). Los formadores de docentes de música en muchos lugares del mundo están explorando estrategias de enseñanza culturalmente sensibles para conectarse con el alumnado universitario en sus aulas (Lind y McCoy, 2016). Además, están formando redes colaborativas transculturales que generan nuevas perspectivas y estimulan la reflexividad (Westerlund *et al.*, 2021). Dentro de estas redes, los formadores de docentes de música trabajan conjuntamente para brindar al alumnado universitario oportunidades de aprender no solo sobre, sino también de y con otros en entornos culturales desconocidos (Westerlund *et al.*, 2022). Los investigadores han descubierto que estos proyectos interculturales (tanto en entornos presenciales como virtuales) pueden desafiar las suposiciones, actitudes y creencias preconcebidas del futuro profesorado (Gibson, 2021; Lee y Markey, 2014) acerca de cómo debería ser la educación musical, para ayudarlos a desarrollar herramientas y estrategias para navegar situaciones desconocidas y promover niveles más altos de entendimiento intercultural.

3. Contexto y pedagogía de una experiencia de enseñanza y aprendizaje en línea

Esta experiencia se desarrolló en la asignatura de “Agrupaciones Instrumentales”, que pretende incidir en la pedagogía de la formación instrumental. En el esfuerzo de incluir un amplio abanico de contextos, estilos y formas musicales, la promoción del aprendizaje musical multicultural se garantiza a través de la inclusión de repertorio y prácticas pedagógicas de tradiciones locales y globales. Para ello, se invitó a impartir una serie de sesiones de música en línea en las que Rohan, Dawn y Jennifer actuaron como mediadores culturales (Campbell, 2018). Cada uno de ellos facilitó un taller de música de su propia tierra: Rohan enseñó una canción infantil de Sri Lanka (*Rosa Male Natuwe*), Dawn una nana de Sudáfrica (*Thula Thu'*) y Jennifer una canción tradicional originaria de los Estados Unidos (*This Land is Your Land*) (Joseph *et al.*, 2021). Finalmente, el alumnado tuvo la oportunidad de realizar una sesión final presencial de tres horas facilitada por Alberto y Jennifer, en la que interpretaron en grupo y versionaron de manera libre las canciones que habían aprendido en los talleres anteriores.

Los autores utilizaron un enfoque pedagógico invertido en cuatro pasos [(1) Asincrónico; (2) Sincrónico; (3) Presencial y (4) Retroalimentación híbrida]. Esto incluye el enfoque de aula invertida (FLN, 2014), técnicas de aprendizaje a distancia (Koutsoupidou, 2014) y el Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPACK) (Koehler *et al.*, 2013), incluyendo métodos de

enseñanza de la música multiculturales o culturalmente específicos. Seguidamente, se describen cada uno de los pasos del método utilizado:

1. Asincrónico: cada facilitador preparó y proporcionó material de enseñanza y aprendizaje relevante a Alberto, quien compartió al alumnado a través del LMS antes del taller. Cada facilitador explicó a Alberto el contenido para que pudiera responder a las consultas de sus estudiantes. Alberto también realizó sesiones de preparación previas al taller para contextualizar la experiencia. Plantear el aprendizaje como tarea previa fue coherente con el enfoque de aula invertida.
2. Sincrónico: durante tres semanas cada mediador cultural facilitó su taller en línea por separado. Se llevaron a cabo con la ayuda de Alberto traduciendo al español cuando era necesario. Durante el taller, el alumnado recibió comentarios formativos para mejorar su conocimiento, comprensión y habilidades. Semanalmente, el alumnado reflexionó sobre diferentes aspectos en cada uno de los talleres. Esas reflexiones son parte de los datos que informan nuestros resultados.
3. Presencial: Alberto y Jennifer realizaron un taller intensivo para brindar al alumnado la oportunidad de ensayar e interpretar las tres canciones aprendidas. Trabajaron con sus compañeros y compañeras para versionar las canciones originales, crearon letras y grabaron el resultado final. Las grabaciones de cada canción se compartieron con los facilitadores para posibilitar una evaluación informal.
4. Retroalimentación híbrida: en la sesión final (quinta semana), Alberto proporcionó unas reflexiones y conclusiones finales acerca de la experiencia de y cada facilitador dio retroalimentación sobre las grabaciones de sus actuaciones (Jennifer en persona, Rohan y Dawn en línea).

4. Metodología

Nuestro estudio utiliza un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva. La investigación explica e interpreta nuestras observaciones (notas de campo) y los comentarios de los estudiantes (Cohen y Manion, 1994). Este estudio de caso es una forma útil de describir una intervención o fenómeno ocurrido en un contexto real (Yin, 2014). Baxter y Jack (2008) señalan que no existe una forma correcta de informar un estudio de caso, pero afirman que el investigador debe describir el contexto dentro del cual ocurre el fenómeno, así como el fenómeno en sí mismo, narrando una historia o proporcionando un informe cronológico.

4.1. Participantes

El estudio incluye 30 estudiantes (18 hombres y 12 mujeres). Se contó con participantes (13) que tenían conocimientos musicales formales o informales y la mayoría sabía tocar un instrumento musical (piano, guitarra, violín, violonchelo, oboe o batería). El otro grupo de estudiantes (17) tenía exclusivamente los conocimientos musicales aprendidos durante la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y no sabían tocar ningún instrumento más allá de los instrumentos escolares (instrumental Orff, flauta dulce, etc.).

4.2. Recogida de información

La recolección de datos se llevó a cabo en cuatro etapas. En primer lugar, al final de cada taller en línea, el alumnado se dividió en pequeños grupos de 4 o 5 personas y participaron en un debate en línea que grabaron en audio y en la que conversaron sobre la experiencia. Para promover esta conversación, se facilitó una serie de preguntas abiertas acerca de sus experiencias multiculturales previas, sus percepciones acerca de la actividad (aspectos positivos y negativos), elementos de la experiencia que pudieran ser posteriormente aplicados a un aula de educación primaria, el valor del mediador cultural en estas experiencias o sus percepciones acerca de la diversidad cultural y su gestión en contextos educativos. Las grabaciones fueron posteriormente transcritas. En segundo lugar, al final de la sesión presencial en el que se versionaron e interpretaron las canciones se llevó a cabo un grupo de discusión con todo el alumnado. Contando con los permisos necesarios, tanto el taller como el grupo de discusión se grabó en vídeo. El grupo de discusión fue posteriormente transcrito. En tercer lugar, se recogieron los comentarios que el alumnado hizo a partir de las evaluaciones anónimas de la asignatura. Por último, cada facilitador tomó notas de su presentación y de sus reuniones virtuales que informaron la narrativa en la discusión.

4.3. Análisis de los datos

Los autores leímos de forma independiente los datos del alumnado y visionamos los vídeos que se almacenaron de forma segura en entornos virtuales. Empleamos el análisis temático (AT) como un método adecuado para leer críticamente los fenómenos complejos de las experiencias subjetivas vividas por nuestros participantes (Jackson y Nowell, 2021). Willig (2017) señala que el análisis temático es un método de análisis que ayuda al investigador a identificar patrones en los datos. Al volver a leer los datos de forma independiente, adquirimos familiaridad con ellos, lo que nos permitió desarrollar códigos y temas emergentes (McGlinchey *et al.*, 2021), de naturaleza cualitativa tanto en la orientación teórica como en el procedimiento (Braun y Clarke, 2019). Inicialmente nos familiarizamos con los datos del alumnado y, de forma independiente, leímos y volvimos a leer los datos utilizando palabras clave en el margen para generar códigos iniciales. Nos reunimos varias veces a través de videoconferencia para discutir y revisar nuestros códigos iniciales. Los datos se codificaron inicialmente en dos secciones principales: datos de los talleres y datos de la evaluación anónima. Los comentarios de los talleres en línea se codificaron como datos de reflexiones grupales (RG) y los talleres presenciales como grupos de discusión (GD). La evaluación anónima del alumnado de la unidad se codificó como EA.

Finalmente, emergieron seis categorías de análisis: (1) la experiencia de los estudiantes, (2) los aspectos aprendidos, (3) las formas de aprender y enseñar, (4) la aplicabilidad a la Educación Primaria, (5) diversidad cultural y (6) aprendizaje en línea. Los resultados se presentan organizados en estas categorías (Xu y Zammit, 2020). Cada una de ellas incluyó y relacionó datos anexados a códigos. Los principales de ellos se incluyen en la Tabla 1:

Tabla 1. Códigos y categorías

La experiencia	Aspectos aprendidos	Formas de aprender y enseñar	Aplicabilidad a la educación primaria	Diversidad cultural	Aprendizaje en línea
Conocimientos previos	Aspectos musicales	Flexibilidad	Educación inclusiva	Empatía	Ventajas
Aprendizaje significativo	Aspectos sociales	Obligaciones	Transferibilidad	Reconocimiento	Desventajas
Satisfacción		Responsabilidad	Desarrollo profesional	Pensamiento crítico hacia la diversidad	
Aspectos positivos		Apoyo	Sostenibilidad	Comunicación con otras personas	
Aspectos negativos		Trabajo en equipo		Aspectos culturales	
Desarrollo integral		Pensamiento crítico hacia los enfoques pedagógicos		Aspectos políticos	
Transformación personal		Aspectos comunicativos		Identidad	
		Creatividad			
		Exigencia			

De esta manera, establecimos un hilo conductor entre la intención exploratoria de nuestro estudio, su fundamentación teórica y su procedimiento de análisis de la información (Trainor y Bundon, 2021).

5. Resultados

En este apartado compartimos algunas de los comentarios del alumnado organizados temáticamente. Usamos citas directas del alumnado para informar nuestros hallazgos e indicamos la fuente en la que se recoge la información.

5.1. La experiencia

La Tabla 2 muestra los comentarios relacionados con la percepción del alumnado acerca de cómo se sintieron durante la experiencia. Se refieren a aspectos como la comparación con otras experiencias docentes que han tenido, resaltan por qué consideran que la experiencia puede ser beneficiosa para ellos, o cómo se sintieron durante las sesiones.

Tabla 2. Comentarios acerca de la experiencia

“Esta experiencia nos ha ayudado a formar percepciones, ha sido muy útil para nuestro futuro. No estamos acostumbrados a algo así, y menos en la universidad, porque hasta ahora no habíamos tenido experiencias con otras culturas en ninguna materia. Ha sido muy gratificante”.	RG
“La experiencia nos ayuda a conocer música nueva que quizás nunca habíamos escuchado en otras circunstancias”.	RG
“Esta experiencia también nos ha ayudado a darnos cuenta de que realmente no conocemos la música auténtica o tradicional de los Estados Unidos, y solo conocemos canciones y música más comercial”.	RG
“Pensé que me iba a avergonzar de tocar frente a otras personas, pero no fue así. Normalmente no toco delante de nadie, y aquí lo he hecho”.	GD
“No cambiaría nada de esta experiencia. Creo que la sesión de improvisación fue el mejor momento que he tenido en clase en todo el año”.	GD
“Las sesiones interculturales han sido una fuente de aprendizaje muy enriquecedora que me ha ayudado a abrir mi mente y aprender música nueva”.	EA

5.2. Aspectos aprendidos

En esta categoría (Tabla 3), seleccionamos los comentarios que relacionaban la experiencia no solo con los contenidos y prácticas musicales aprendidas, sino también con algunos aspectos relacionados con pedagogías y estrategias de aprendizaje. Además, el alumnado reportó algunos aprendizajes actitudinales que estaban más allá del conocimiento musical.

Tabla 3. Comentarios acerca de los aspectos aprendidos

“Trabajamos la originalidad de la letra, la creatividad, la tonalidad de las canciones, el acompañamiento instrumental y la memorización de la letra y la melodía”.	RG
“Para nosotros, sobre todo, fue el aspecto de la improvisación: aprendimos la originalidad y la creatividad de las nuevas letras”.	RG
“El hecho de versionar canciones o interpretarlas, pudiendo introducir elementos improvisados, como variar la melodía o crear ritmos, puede ser muy útil para trabajar aspectos rítmicos, melódicos y armónicos”.	RG
“La experiencia nos vuelve a concienciar de la importancia de saber comunicarse en diferentes idiomas, y también de mostrar a nuestros alumnos, desde muy pequeños, que es importante aprender otros idiomas”.	RG
“Pensé que cantar iba a ser más fácil, pero era muy complicado. De hecho, en la segunda canción me cambié para tocar el cencerro”.	GD

5.3. Formas de aprender y enseñar

El alumnado se refirió a ciertas estrategias, actitudes y pedagogías empleadas por los facilitadores de los talleres. Resaltaron los aspectos de enseñanza de los talleres impartidos por Dawn, Rohan y Jennifer que fueron más significativos para ellos. También, hablaron sobre cómo fluyó la sesión presencial y cómo creen que aprendieron de ella (Tabla 4).

Tabla 4. Comentarios acerca de las formas de aprender y enseñar

“Nos gustó el hecho de contribuir en clase, de crear nuestra propia versión de la canción y sentirnos parte de la experiencia, acercándonos a esta música y cultura”.	RG
“Fue una sesión bastante dinámica a pesar de haber sido online, con un toque de humor por momentos que ayudó a que fuera más amena”.	RG
“Se nota que ella [Dawn] está muy contenta con lo que hace, que es pura vocación y transmitió todo el positivismo que estaba mostrando en la sesión. Nos pareció que realmente disfrutaba de lo que estaba haciendo y lo hacía muy agradable, para ser honesto”.	RG
“La metodología que ha utilizado Jennifer para enseñar música es muy interesante. Ha trabajado tanto conceptos históricos como musicales a partir de una canción”.	RG
Estudiante 1: Fue una experiencia muy divertida. Aprendimos por repetición e imitación (yo estaba imitando a Miguel... jajaja). Estudiante 2: [aprendimos] descubriendo.	GD
Estudiante 3: Improvisamos. Estudiante 4: Al final hemos trabajado un poco de todo.	
Estudiante 5: Trabajamos en grupos	

5.4. Aplicabilidad a la Educación Primaria

Después de las sesiones, se pidió al alumnado que reflexionara sobre la transferibilidad de la experiencia a un aula de Primaria. Dado que la reflexión constituye un aspecto importante de su futura vida profesional, la Tabla 5 destaca las creencias del alumnado sobre la aplicabilidad de la experiencia a una escuela Primaria.

Tabla 5. Comentarios acerca de la aplicabilidad a la Educación Primaria

Para desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos podemos utilizar la actividad que hicimos. Se trataba de escribir la letra de una canción típica de Sri Lanka. Con esto, los niños tendrán que ser creativos, tendrán que pensar en la letra y también adaptarla para que coincida con la melodía.	RG
Ha sido muy interesante el uso de los <i>cotidífonos</i> , porque enseña a los alumnos que la música la podemos encontrar en cualquier objeto que esté a nuestro alcance, ya sea golpeando o soplando o percutiendo, se puede crear un sonido a través de él.	RG
Es importante utilizar canciones tradicionales y populares de nuestra cultura y de otras, enseñándoles algo sobre la sociología y la historia de nuestro país y de los demás países de donde provienen nuestros alumnos. Podemos empezar explicando la historia de la cultura, el origen de nuestras raíces musicales... incluir imágenes de nuestra variedad instrumental, vídeos de YouTube sobre danzas, fiestas e incluso instrumentos. Podemos involucrar a los alumnos poniendo en el aula canciones populares de cada país o de cada cultura que tengamos.	RG
Haciendo instrumentos caseros e incluyendo canciones de otras culturas. Utilizar estrategias para la enseñanza de una canción: primero el ritmo, luego la melodía, el solfeo, la melodía, la letra y la armonía. Es decir, no se debe enseñar todo de una vez, sino enseñar por frases musicales y luego poco a poco.	RG
Un buen método es la <i>World Music Pedagogy</i> que nos enseñó Jennifer.	RG
Esta es una forma muy diferente de enseñar a los niños. Definitivamente me vería haciendo una de estas canciones en una futura aula de primaria.	GD
Las sesiones interculturales son un buen proyecto para introducir a los alumnos a descubrir nuevas culturas y a interesarse por este tema. Este es un tipo de actividad que haría todos los años.	EA

5.5. Diversidad cultural

La Tabla 6 destaca las reflexiones del alumnado sobre el impacto de las experiencias educativas para mejorar la comprensión cultural y para promover la cohesión social en sociedades diversas. Destacan la importancia de la inclusión y la diversidad cultural en sus vidas y en sus futuras aulas.

Tabla 6. Comentarios acerca de la diversidad cultural

La diversidad cultural favorece o positiviza la convivencia con la sociedad y fomenta el respeto. Conocer otras culturas puede ser muy enriquecedor. Como docentes, debemos dar ejemplo a los alumnos de los diferentes tipos de culturas que existen y los valores que se tienen que adoptar para poder convivir en sociedad.	RG
Hemos aprendido que sabemos muy poco acerca de la educación multicultural. Hemos aprendido que a pesar de estar en el siglo XXI y estar en un mundo muy interconectado culturalmente, no estamos educados o no educamos de manera multicultural, lo cual es caer en el error porque cada vez hay más diversidad cultural en las aulas y en todos los países. A pesar de esto, nos hemos dado cuenta de que, aunque hay muchos tipos diferentes de culturas, la música es muy intercultural y se enseña de la misma manera en todas partes.	RG
Debemos erradicar el miedo a las diferencias. No podremos educar en igualdad si seguimos perpetuando ideologías racistas de cualquier tipo, por lo que tenemos que informarnos bien sobre cualquier forma cultura.	RG
Hemos aprendido que hay mucho más allá de los estereotipos del country y folk estadounidense.	RG
Valoramos haber tenido un mediador. Una persona que es de un determinado lugar siempre explicará mejor de dónde viene que una persona que no es de ese lugar. Dawn nos ha contado sobre su país. Esto nos llega mucho más que otras actividades como, por ejemplo, haber hecho un proyecto de investigación sobre la música de Sudáfrica; porque ella lo cuenta de una manera más íntima, más personal, y nos transmite el cariño que le tiene a su tierra. Esto no se hubiera generado de otro modo. Además, que venga una persona de otro lugar a explicar cosas de su país o de su ciudad es mucho más atractivo y motiva a los alumnos a escucharlo y aprender sobre eso, sobre lo que esa persona nos quiere transmitir.	RG

5.6. Aprendizaje en línea

Finalmente, categorizamos las respuestas del alumnado en relación con la experiencia de aprendizaje virtual. Informaron aspectos positivos y negativos, y arrojaron luz sobre posibles estrategias a la hora de enseñar en línea.

Tabla 7. Comentarios acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en línea

Lo positivo de estar online es que aprendemos de una manera diferente, tenemos más posibilidades de aprender con gente de otros países y que nos expliquen prácticas o contenidos musicales. Un aspecto positivo es que no es necesario llevar instrumentos ni ningún tipo de material al aula, es mucho más cómodo hacerlo desde casa. Los aspectos negativos de la enseñanza en línea es que no favorece la interacción, en ocasiones se vuelve aburrida. Se pierde calidad de sonido y, en general, disminuye la motivación de los alumnos. Muchos profesores no facilitan el aprendizaje ya que la enseñanza se da de una forma mucho más tradicional y magistral y, además, los procesos de aprendizaje son más lentos.	RG
En clase todo es más participativo. Siempre es bueno que te corrijan y ver tus errores cara a cara, ver ejemplos. En la red perdemos el contacto humano, no ayuda a avanzar, o no a la velocidad que lo haríamos en el aula.	RG
El aprendizaje en línea dificulta mucho el trabajo en equipo.	RG
Para mí fue muy difícil entender la sesión. No hablo muy bien inglés e internet no ayuda en este sentido. Cuando estaba trabajando con Jennifer, en persona, puedo entender lo que quiere decir. Pero en línea, estás todo el tiempo frente a la misma pantalla y te desconectas fácilmente de la sesión. El idioma era una barrera, pero si estás en la sesión, puedes detenerte fácilmente y preguntar, o pedirle a Alberto que te traduzca si no entiendes algo. Pero esto no lo haces tanto en una clase online.	GD

6. Discusión

La experiencia de enseñar en línea no puede reemplazar por completo el modelo de enseñanza presencial. La educación musical es especialmente sensible a este aspecto (Shaw y Mayo, 2021). El *Four Step Flipped Method* (Nethsinghe *et al.*, 2023) resultó ser un enfoque educativo útil para generar situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con el aprendizaje de la música y modelos educativos preocupados con la inclusión y que potencien el cultivo de una mentalidad global en el estudiantado (Mellizo y Cabedo-Mas, 2022).

El alumnado destaca como beneficiosa la incorporación de mediadores culturales, que pueden hablar desde una perspectiva informada y contextualizar la historia, la sociedad, las tradiciones y las formas culturales – y en ellas, las musicales – brindando experiencias educativas auténticas (Schippers, 2006). La inclusión de mediadores culturales potencia el respeto y reconocimiento de ciertas prácticas culturales (Burnim, 1985), que se perciben como nuevos conocimientos recibidos de una voz autorizada (Nettl, 1964). Esto debe combinarse con una serie de estrategias pedagógicas que faciliten la adquisición de experiencias positivas en el aula de música (Lee, 2013).

Es importante la aplicación de metodologías adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de las músicas de tradiciones locales y globales (Anderson y Campbell, 2010). Esto implica ayudar al alumnado a que vivencie una práctica musical contextualizada, observe y comprenda diferentes maneras de estructurar las sesiones y, al tiempo, reflexione acerca de las posibilidades de aplicación de determinadas experiencias a su futuro profesional. Todo ello son elementos necesarios para crear un ambiente educativo que permita superar posibles barreras promovidas por la falta de confianza que algunos y algunas estudiantes presentan a la hora de

cantar y/o tocar un instrumento, o crear música delante de sus compañeros y compañeras (Thorn y Brasche, 2015).

Acordamos con Gravett *et al.* (2011), que no importa cómo de bien se diseñen y ejecuten las experiencias simuladas en la universidad, o con qué frecuencia el alumnado “experimenta” y dedica tiempo al trabajo práctico en las escuelas. La realidad se asimila cuando son responsables de estudiantes en sus propias clases (Snow *et al.*, 2005). Sin embargo, los datos muestran el interés del alumnado por aprender sobre una música nueva y diferente, especialmente cuando comprenden y se ven capaces de aplicar las metodologías y estrategias pedagógicas adecuadas. Esto les permite la contextualización de aquello que va a ser transmitido. El alumnado capta la secuenciación de métodos pedagógicos y la inclusión de recursos útiles. Esto propició la apertura a nuevas formas de pensar sobre el uso de instrumentos musicales auténticos, y que incluían el uso de recursos que el profesorado tiene al alcance, o que se pueden crear a partir de materiales cotidianos (Rodríguez-Lorenzo, 2017).

La realidad actual de nuestras aulas es indudablemente diversa y la inclusión cultural es un aspecto importante que debe ser atendido desde los currículos y las prácticas docentes. Pese a reportar que la formación inicial no les ha provisto de suficientes experiencias en las que vivenciar la diversidad cultural, reflexionar acerca de su importancia y conocer estrategias para su gestión, los estudiantes identifican la creciente necesidad de diversificar los currículos, los contenidos y las pedagogías (Westerlund *et al.*, 2021). El contacto con el mediador cultural ayuda a reducir estereotipos, eliminar el miedo a la diferencia y a crear un sentido del respeto. Al tiempo, el alumnado vivenció y valoró el trabajo en equipo, la importancia de la generación de redes de docentes y la necesidad de colaborar (Westerlund *et al.*, 2022), tanto en su formación inicial como en su posterior ejercicio profesional.

El alumnado valoró el entorno en línea como una forma de abrir nuevas ventanas de oportunidades para interactuar con mediadores culturales en tiempo real (Nethsinghe *et al.*, 2023). Si bien existen innumerables beneficios y desventajas de la enseñanza y el aprendizaje en línea, los autores señalan el *Four Step Flipped Method* como un posible modelo para vehicular la enseñanza colaborativa transnacional en entornos híbridos. Algunas de las dificultades del aprendizaje en línea que se informaron incluyeron la dificultad de impartir sesiones dinámicas, las ventajas de compartir espacio con el profesorado (Nage-Sibande y Morolong, 2018), las dificultades de atender clases en otros idiomas y, para algunos y algunas estudiantes, la conectividad a internet. En la combinación de experiencias en línea y presenciales, el profesorado anfitrión tiene un papel importante para mantener el flujo de la conversación y proporcionar un entorno de aprendizaje positivo (Ng *et al.*, 2022).

7. Conclusiones

En la exploración de las percepciones del futuro profesorado sobre el aprendizaje de canciones multiculturales a través de un entorno de enseñanza en línea, reconocemos que esta breve experiencia puede considerarse como un muestreo y no fue lo suficientemente sostenida como para enfrentar y desafiar ideas musicales, procesos y cambios sociales. Tomamos un riesgo con la expectativa de que los talleres fueran bien recibidos por el alumnado, ya que contábamos con el apoyo del profesor anfitrión (Alberto). Dado que parte de los autores (Rohan, Dawn y Jennifer) no teníamos conocimiento de las suposiciones, actitudes y creencias preconcebidas del alumnado, no siempre anticipamos aspectos ni estrategias pedagógicas para generar un espacio

de aprendizaje más efectivo, como acciones para mejorar la atención, la comunicación o incitar a la participación.

Al responder a la pregunta de si las canciones multiculturales pueden contribuir al aprendizaje intercultural del alumnado, concluimos que es posible hacerlo a través del entorno en línea. Dependiendo de la pedagogía y del facilitador, descubrimos que el alumnado puede adquirir nuevas comprensiones y perspectivas sobre la música y la cultura de diferentes tierras en un corto período de tiempo. Reconocemos que los procesos que impactan en aspectos personales como preconcepciones o valores y en aspectos sociales, requieren de tiempo sostenido de acción y reflexión (Emmanuel, 2005). Al tiempo, entendemos que conocer la diversidad no implica necesariamente reducir la desigualdad (McIntosh, 1988). Pero, consideramos que toda acción que promueva la mejora del entendimiento intercultural ha de partir de una interacción a partir de una actitud abierta y respetuosa hacia nuevos conocimientos. Insistimos en el valor de la colaboración con mediadores culturales en el aprendizaje de nuevas músicas (Bond, 2017).

La enseñanza en línea tenía sus desventajas, ya que Rohan, Dawn y Jennifer no pudieron establecer una relación con el alumnado. El entorno en línea elimina la sensación de presencia del profesor. Como facilitadores, dependimos en gran medida de Alberto para traducir y monitorizar el aprendizaje de los estudiantes. El alumnado sintió que tenía menos conexión con los facilitadores en el espacio en línea que en las sesiones presenciales. Por ello, este estudio realza la importancia de la colaboración estrecha y la comunicación fluida entre docentes y mediadores culturales, especialmente cuando se trabaja en entornos híbridos. Fue precisamente la reflexión acerca de estas cuestiones la que dio origen al *Four Step Flipped Method*.

A partir de nuestro estudio, recomendamos fomentar la colaboración local e internacional entre mediadores culturales y educadores musicales en todos los entornos de enseñanza para promover el entendimiento intercultural. La investigación proporciona implicaciones notables para los profesionales de educación superior que preparan a docentes en formación para que sean maestros culturalmente sensibles. Los resultados indican la disposición y apertura de estudiantes y docentes para participar en la iniciativa híbrida. Nuestra intencionalidad fue la de permitir que surgieran conversaciones para pensar más allá de la familiaridad hacia músicas no occidentales, y aprovechar la creatividad del alumnado. Este tipo de experiencias de aprendizaje intercultural pueden servir como “despertares” que permitan a los futuros docentes ver su trabajo profesional desde múltiples perspectivas (Westerlund *et al.*, 2022, p.392) y desafiar sus nociones preconcebidas sobre lo que es la música y lo que debería ser la educación musical.

Las redes y colaboraciones internacionales posibilitan el acceso a la figura del mediador cultural. Para contrarrestar algunas de las limitaciones que los mediadores culturales implican (Bolden y O’Farrell, 2019; Vaugeois, 2009), especialmente cuando existen barreras idiomáticas, sugerimos tres elementos en los que los facilitadores deben incidir. Primero, ofrecer una correcta contextualización y una fundamentación de la importancia, significatividad y capacidad de transferibilidad de la acción a desarrollar. Segundo, se requiere de un acompañamiento del proceso que sea respetuoso y, al mismo tiempo, atento con las necesidades y los intereses del alumnado. Tercero, la necesidad e importancia de un proceso de reflexión final que facilite evaluar la experiencia, vincularla con los aprendizajes obtenidos, tanto de conocimientos, habilidades y actitudes, y debatir estrategias para su transferibilidad y aplicación a otros contextos.

Este estudio nos permitió reflexionar sobre nuestra práctica docente y nos brindó la oportunidad de colaborar en procesos de enseñanza en línea y obtener retroalimentación de los

estudiantes, identificando las fortalezas y debilidades de la experiencia y también del *Four Step Flipped Method* como una forma de facilitar experiencias musicales multiculturales. En un estudio reciente, Westerlund, Kallio y Karlsen (2022, p.381) identifican que existe una falta de oportunidades no solo para los futuros docentes de música sino también para sus docentes para aprender unos de otros y formar comunidades de aprendizaje a nivel institucional que promuevan, entre otras, el desarrollo de la competencia intercultural. Estamos de acuerdo con el comentario de un estudiante que llama a “erradicar el miedo a las diferencias” y adoptar nuevas formas de fomentar la práctica musical multicultural. Si bien este es un campo de investigación estimulante, esta investigación abre nuevas posibilidades para realizar más estudios en el ámbito de la educación musical multicultural.

Financiación y agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116198GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, a través de la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/ AEI /10.13039/501100011033) y de la Generalitat Valenciana, a través del proyecto de investigación CIACO/2021/051.

Referencias

- Achieng Andang, O.E. (2020). Exploring strategies of promoting the singing of multicultural songs in primary school education in Kenya. En R. Heydon, D. Fancourt y A. J. Cohen (Eds.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing, volume III: Wellbeing*, (pp.225-237). Routledge.
- Allsup, R.E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Anderson, W. y Campbell, P.S. (2010). Teaching music from a multicultural perspective. En W. Anderson y P.S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (pp.1-6). Rowman & Littlefield Publishers.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Berrón-Ruiz, E., Arriaga-Sanz, C. y Campayo-Muñoz, E.A. (2023). Recursos tecnológicos para la formación inicial del profesorado de Música: una intervención en el contexto universitario español. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 16-35. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.25680>
- Bolden, B. y O’Farrell, L. (2019). Intercultural understanding through the intervention of a culture bearer: A case study. En C.H. Lum y E. Wagner (Eds.), *Arts education and cultural diversity yearbook of arts education research for cultural diversity and sustainable development* (pp.65-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_7
- Bond, V.L. (2017). Culturally responsive education in music education: A literature review. *Contributions to Music Education*, 42, 153-180. <https://www.jstor.org/stable/26367441>

- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped classroom approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103819. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bryson, J.R. y Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Burnim, M. (1985). Culture bearer and tradition bearer: an ethnomusicologist's research on gospel music. *Ethnomusicology*, 29(3), 432-447. <https://doi.org/10.2307/851798>
- Campbell, P.S., (2018). *Music, education, and diversity: Building cultures and communities*. Teachers College Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Croom Helm Ltd.
- Emmanuel, D.T. (2005). The effects of a music education immersion internship in a culturally diverse setting on the beliefs and attitudes of pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 23(1), 49-62. <https://doi.org/10.1177/0255761405050930>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P*. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Fung, V., (2002). Experiencing world musics in schools: From fundamental positions to strategic guidelines. En B. Reimer (Ed.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues* (pp.187-204). Rowman & Littlefield Education.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. y Fung, T.S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Gibson, S.J. (2021). Shifting from offline to online collaborative music-making, teaching and learning: perceptions of Ethno artistic mentors. *Music Education Research*, 23(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1904865>
- Gravett, S., Henning, E. y Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, 15(1), S123-S142. <https://doi.org/10.1080/16823206.2011.643636>
- Iglesias-Calonge, P. y Rivera-Pino, L. (2021). Migración forzada de clases a formato *online*: un estudio de caso en la formación del profesorado de Música en el contexto COVID-19. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 175-192. <http://doi.org/10.7203/LEEME.48.21700>
- Jackson, J. y Nowell, L. (2021). The office of disaster management' nurse managers' experiences during COVID-19: A qualitative interview study using thematic analysis. *Journal of Nursing Management*, 1(9). <https://doi.org/10.1111/jonm.13422>

- Johnson, C. (2020). A conceptual model for teaching music online. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(2). <https://onlineinnovationsjournal.com/>
- Kamal, T. y Illiyan, A. (2021). School teachers' perception and challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(3), 311-325. <https://www.emerald.com/insight/content/>
- Knapp, D.H. (2012). *The effects of multicultural music instruction on the perception of authenticity and preference for teaching multicultural music*. The Florida State University ProQuest Dissertations Publishing.
- Koehler, M.J., Mishra, P. y Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/0022057413193003>
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning*, 29(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>
- Lee, L. y Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281-297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Legette, R.M. (2003). Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51-59. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010107>
- Lind, V.R. y McKoy, C. (2016). *Culturally responsive teaching in music education: From understanding to application*. Routledge.
- McGlinchey, E., Hitch, C., Butter, S., McCaughey, L., Berry, E. y Armour, C. (2021). Understanding the lived experiences of healthcare professionals during the COVID-19 pandemic: An interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1904700. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1904700>
- McIntosh, P. (1988). *White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondence through word in women's studies (ERIC Document Reproduction Service No. ED335262)*. Center for Research on Women.
- Meer, N. y Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>
- Mellizo, J.M. y Cabedo-Mas, A. (2022). Global mindset and music education: a comparison of curriculum documents in the United States and Spain. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070887>
- Mellizo, J.M., Cabedo-Mas, A., Joseph, D. y Nethsinghe, R. (2023). An International quartet of voices: sharing songs and culture beyond borders. *Music Education Research*, 25(1), 88-101. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2094354>

- Merrick, B. y Joseph, D. (2023). ICT and music technology during COVID-19: Australian music educator perspectives. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 189-210. <https://doi.org/10.1177/1321103X221092927>
- Nagar, R. y Ali, F. (2003). Collaboration across borders: Moving beyond positionality. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 24(3), 356-372. <https://doi.org/10.1111/1467-9493.00164>
- Nage-Sibande, B. y Morolong, B. L. (2018). A trend analysis of opportunities and challenges of open and distance learning provision in dual-mode institutions. *Distance Education*, 39(4), 495-510. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1457951>
- Nethsinghe, R., Joseph, D., Mellizo, J. y Cabedo-Mas, A. (2023). Teaching songs from diverse cultures to pre-service teachers using a "Four Step Flipped" method. *International Journal of Music Education*, 41(3), 383-397. <https://doi.org/10.1177/02557614221110952>
- Nettl, B. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Ng, D.T., Ng, E.H. y Chu, S.K. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45-64. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10568-2>
- Patiño-Santos, A. y Rubinstein, C.V. (2011). Dealing with multiculturalism in the Spanish classroom. En J. A., Spinthourakis, J. Lalor y W. Berg (Eds.), *Cultural diversity in the classroom: A European comparison* (pp.145-162). Springer.
- Rodríguez-Lorenzo, G.A. (2017). Multiculturalidad, interdisciplinariedad y paisaje sonoro (soundscape) en la educación musical universitaria de los futuros maestros en educación infantil. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 11(2017), 153-172. <http://hdl.handle.net/10481/45796>
- Schippers, H. (2006). Tradition, authenticity and context: the case for a dynamic approach. *British Journal of Music Education*, 23(3), 333-349. <https://doi.org/10.1017/S026505170600708X>
- Shaw, R.D. y Mayo, W. (2021). Music education and distance learning during COVID-19: a survey. *Arts Education Policy Review*, 123(3), 143-152. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1931597>
- Thorn, B. y Brasche, I. (2015). Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 191-203. <https://doi.org/10.3316/aeipt.215099>
- Trainor, L.R. y Bundon, A. (2021). Developing the craft: Reflexive accounts of Doing reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(5), 705-726. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1840423>
- Vaugeois, L.C. (2009). Music education as a practice of social justice. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton y L.S. Rose (Eds.), *Exploring Social Justice. How Music Education Might Matter* (pp.2-22). Canadian Music Educators' Association.

- Volk, T.M. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*, 41(2), 137-155. <https://doi.org/10.2307/3345404>
- Westerlund, H., Karlsen, S. y Partti, H. (Eds.). (2020). *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Springer Nature.
- Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A.A., Treacy, D.S., Miettinen, L. y Timonen, V. (2021). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 293–312. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032490>
- Westerlund, H., Kallio, A.A. y Karlsen, S. (2022). Interrogating intercultural competence through a “pedagogy of interruption”: A metasynthesis of intercultural outreach programs in music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 380–398. <https://doi.org/10.1177/1321103X211026007>
- Willig, C. (2017). Interpretation in qualitative research. En C. Willig y W. Rogers (Eds.). *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology* (pp.274-288). SAGE.
- Wong, K.Y., Pan, K.C. y Shah, S.M. (2016) General Music Teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia, *Music Education Research*, 18(2), 208-223. <https://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1052383>
- Xu, H. (2000). Pre-service teachers integrate understanding of diversity into literacy instruction: An adaptation of the ABC’s model. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 135–142. <https://doi.org/10.1177/002248710005100207>
- Xu, W. y Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D. y McGee, J.B. (2022). *Understanding how COVID-19 has changed teachers’ chances of remaining in the classroom*. Sinquefeld Center for Applied Economic Research Working Paper (22-01).