



ISSN: 3028-9769

Vol. 4 Núm. 4 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/rle/index>

Trayectorias musicales y aprendizaje: un análisis narrativo a lo largo de las etapas vitales

Musical Trajectories and Learning: A Narrative Analysis Across Life Stages

Jesús Castellano Latorre ^{a*}

^a Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Aprendizaje informal Educación musical Emoción Plan de estudios	La música opera como una práctica cultural omnipresente y una experiencia afectiva profunda, con capacidad para significar eventos, relaciones y creencias mucho más allá de sus rasgos puramente intramusicales. Sin embargo, existe una notable desconexión entre la vida cotidiana y la educación musical escolar. Este artículo se propone analizar las experiencias musicales a lo largo del ciclo vital, indagando en el sentido de la música, sus funciones emocionales y la relación con la formación reglada. A través de un diseño cualitativo-narrativo y entrevistas en profundidad a siete participantes de distintas etapas evolutivas, procesadas mediante el software NVivo, los hallazgos revelan un predominio del significado referencial vinculado a la memoria autobiográfica y un uso de la música como tecnología para el bienestar. Se evidencia una brecha entre las competencias educativas tradicionales y las prácticas informales mediadas por la cultura digital, lo que sugiere la reorientación curricular.

Abstract

Music operates as a ubiquitous cultural practice and a profound affective experience, with the capacity to signify events, relationships, and beliefs far beyond its purely intra-musical features. However, there is a notable disconnection between everyday life and school music education. This article aims to analyze musical experiences throughout the life cycle, investigating the meaning of music, its emotional functions, and its relationship with formal education. Through a qualitative-narrative design and in-depth interviews with seven participants from different developmental stages, processed using NVivo software, the findings reveal a predominance of referential meaning linked to autobiographical memory and the use of music as a technology for well-being. A gap is evident between traditional educational competencies and informal practices mediated by digital culture, suggesting a curricular reorientation.

Keywords: informal learning, music education, emotions, curriculum.

* Autor para correspondencia: jcastellano@unizar.es

DOI: <https://doi.org/10.53595/rle.v4.i4.023>

Recibido el 5 de febrero del 2026, aceptado el 22 de febrero del 2026

En línea el 9 de marzo del 2026

1. Introducción

La música se constituye como un elemento transversal e ineludible en la existencia humana, operando simultáneamente en múltiples dimensiones: como un mecanismo cultural de cohesión social, un código simbólico de alta complejidad y, fundamentalmente, como un vehículo privilegiado de la afectividad humana. Su potencial para articular eventos temporales, significar relaciones interpersonales y cristalizar sistemas de creencias trasciende ampliamente sus propiedades puramente intramusicales o estructurales (Barce, 2001).

El acto de escuchar, recordar y compartir música se entrelaza indisolublemente con los hitos vitales (nacimientos, duelos, celebraciones), los espacios físicos habitados (el hogar, la escuela, la plaza) y las figuras de apego. En la dimensión social, actúa como un eje vertebrador de la identidad colectiva y el sentido de pertenencia a una comunidad o grupo de pares (Hargreaves y Lamont, 2023); y en el plano emocional, facilita de manera única la regulación del estado de ánimo, la catarsis y la gestión de la vida interior, permitiendo al sujeto transitar por estados afectivos complejos (Saarikallio, 2019).

Este estudio se centra en este escenario musical. La formación musical reglada tiene como misión teórica potenciar las habilidades de escucha, expresión, creación y juicio crítico. No obstante, tanto en Europa como en América Latina, existe una disonancia las metas institucionales de la escuela y las conductas musicales vivenciales del alumnado en la sociedad (Aróstegui y Fernández, 2024; Burnand, 2008). En el mundo externo al escolar, el consumo musical se basa en la escucha en determinados contextos, la gestión emocional de la identidad y la mediación tecnológica digital (Parejo, 2021).

Históricamente, el debate académico oscila entre dos polos teóricos: el formalismo musical (relaciones melódicas, armónicas, formales y rítmicas), y el referencialismo, que sostiene que el significado musical está anclado en las conexiones extramusicales que establece el receptor con el mundo real (Meyer, 2001; Vega y Villar-Taboada, 2001). Esta interpretación es necesariamente para este estudio, pues depende tanto de los parámetros musicales formales como de los esquemas culturales, la biografía y las experiencias previas del oyente (Cooke, 2001). Entender esta dualidad es clave para comprender por qué la educación formal choca con la experiencia vital de los estudiantes.

Esta investigación considera la dimensión afectiva. Resulta fundamental distinguir conceptualmente entre la percepción de emociones expresadas por la música (sentimientos musicales) y los estados anímicos subjetivos en el oyente (Aróstegui y Fernández, 2024; Raffman, 1993;). Autores contemporáneos como Koelsch (2025) han vinculado estas respuestas a elementos musicales como la tensión armónica, la disonancia o el pulso rítmico, que inducen estados fisiológicos de activación o relajación. Asimismo, la connotación musical emerge a menudo de imágenes mentales, recuerdos episódicos involuntarios y valores culturales compartidos fuera del aula (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017). Es relevante el papel de la melodía en conductas sociales (Juslin, 2023; Vuoskoski, 2023). Y por ende, veremos el influjo constante de la cultura mediática (Arriaga, 2005).

En la actualidad, los aprendizajes informales mediados por la tecnología e internet configuran de manera decisiva las biografías sonoras individuales (Duarte, 2006). Los medios digitales y las plataformas de escucha no solo proporcionan acceso ilimitado a repertorios globales, sino que construyen climas identitarios que refuerzan la pertenencia a grupos específicos especialmente en la adolescencia. Este trabajo tiene como objetivo explorar en profundidad diferentes trayectorias musicales analizando los significados atribuidos a la música y su relación con la educación. Con el fin de identificar las vivencias musicales en las diferentes etapas vitales e interpretar el sentido biográfico otorgado al hecho musical y educativo.

2. Métodos

2.1. Diseño y enfoque metodológico

Se adoptó una metodología cualitativa de corte narrativo-biográfico para interpretar los fenómenos estudiados desde la subjetividad profunda de los protagonistas. El estudio se enmarcó específicamente en un análisis narrativo temático, centrado en identificar patrones recurrentes de significado dentro de los relatos biográficos para comprender cómo los individuos estructuran y dotan de sentido a sus experiencias a lo largo del tiempo. Esta perspectiva hermenéutica nos permite acceder al conocimiento y a los significados otorgados al lenguaje y a la experiencia vivida (Medrano, 2007). La investigación narrativa musical conecta las dimensiones cognitivas y afectivas de los informantes con su contexto cultural, histórico y social (Bolívar et al., 2001).

La pertinencia actual de este enfoque se respalda en trabajos recientes (Rivas-Flores, 2022; Sánchez-Gómez y Martín-Cilleros, 2023), quienes valoran la indagación biográfica como una herramienta potente para comprender los procesos de aprendizaje informal y formal, así como la construcción de la identidad docente y discente. Se utilizaron técnicas de “relatos únicos” y “microrelatos” para conectar la narrativa individual con el modelo cultural más amplio, permitiendo que la voz de los participantes dialogue con las estructuras sociales (Barrett y Stauffer, 2023; Ruiz, 2011). El reporte sigue las recomendaciones JARS Qual para estudios cualitativos (American Psychological Association, 2024).

Como ejercicio de reflexividad continuo, el equipo investigador reconoció y debatió sus propias trayectorias previas en la educación musical formal e informal. Para evitar que estas preconcepciones sesgaran la interpretación analítica, se mantuvo un diario reflexivo durante todo el proceso de campo, un proceso de triangulación de datos con los entrevistados, y asegurando que las categorías emergentes representaran a los participantes.

2.2. Participantes

Mediante un muestreo teórico intencional y estratégico, se seleccionaron siete sujetos que representaran la máxima diversidad posible del ciclo vital ($N = 7$), asegurando la presencia de voces de distintas generaciones para obtener una perspectiva evolutiva:

Adolescencia ($n = 4$): Estudiantes de 17-18 años (codificados como Jo, Ja, Cr y An) residentes en ámbitos urbanos. Este grupo representa la “generación digital”, inmersa en la cultura del streaming y cursando actualmente la educación secundaria o bachillerato. Sus narrativas son vitales para entender la recepción actual del currículo escolar.

Juventud ($n = 1$): Estudiante de magisterio de 24 años (JT), situado en una fase de transición profesional y consolidación de la identidad adulta. Su perspectiva dual como estudiante y futuro docente aporta una visión crítica sobre la formación.

Adulthood ($n = 1$): Sujeto de 46 años (JM) con vínculos previos en la gestión musical y experiencia vital mixta en contextos rurales y urbanos. Su trayectoria permite una visión retrospectiva y madura de la educación musical recibida y su aplicación en la vida adulta.

Senectud ($n = 1$): Persona de 74 años (MA) vinculada a la tradición oral del medio rural, cuya educación musical fue predominantemente informal, comunitaria y oral. Representa la memoria viva de prácticas musicales previas a la tecnificación y escolarización masiva.

Esta selección permitió contrastar las experiencias educativas bajo distintos contextos sociohistóricos y marcos legislativos, facilitando una visión panorámica de la evolución de la educación musical y su impacto a largo plazo en la vida de las personas.

2.3. Instrumentos y procedimiento

Se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad como instrumento principal de recolección de datos, diseñada para fomentar la narratividad y la evocación. Complementariamente, se utilizó un diario de campo para el registro de observaciones contextuales, gestos y matices no verbales durante los encuentros. El guion de la entrevista, flexible y adaptable, se estructuró en cuatro ejes temáticos fundamentales derivados de la revisión teórica: 1) Experiencias de aprendizaje musical (formal, no formal e informal); 2) Cambios y transiciones vitales (hitos biográficos y su banda sonora); 3) Emociones, regulación afectiva y bienestar; y 4) Evolución de los géneros, gustos y preferencias musicales a lo largo del tiempo.

A modo de ilustración de los ejes temáticos abordados, se formularon preguntas abiertas tales como: ¿Cómo describirías la diferencia entre lo que aprendías de música en la escuela y lo que escuchabas o tocabas por tu cuenta? ¿Podrías relatarme un momento de cambio importante en tu vida y qué música te acompañó? ¿A qué tipo de música recurre según tu estado de ánimo?

El análisis de los datos se apoyó en el software especializado NVivo (versión 12) para la sistematización rigurosa de categorías y nodos. La validez del estudio se aseguró mediante la triangulación de investigadores y el juicio de cuatro expertos en educación musical y metodología cualitativa, así como a través de un pilotaje previo del instrumento con dos sujetos externos a la muestra final. Durante el proceso de análisis, se verificó la saturación teórica de las categorías emergentes, deteniendo la recolección de datos cuando las nuevas entrevistas dejaron de aportar códigos sustancialmente nuevos. Esta saturación llegó a la quinta entrevista. La sexta entrevista se analizó para confirmar los ejes, constatando que no emergían códigos sustancialmente nuevos.

El proceso de codificación se ejecutó en tres fases sistemáticas iterativas: una codificación abierta inicial para desglosar el texto transcrito en unidades de significado básicas; una codificación axial para agrupar estas unidades en categorías temáticas emergentes; y, finalmente, una codificación selectiva que definió las relaciones jerárquicas y los ejes vertebradores de los resultados.

El procedimiento de investigación siguió las fases de planificación, desarrollo y transcripción/análisis propuestas por Bolívar et al. (2001). Las entrevistas, de una duración media de 60 a 90 minutos, fueron grabadas en audio digital y transcritas después de su realización para preservar la fidelidad del discurso y los matices paralingüísticos (Hornillo y Sarasola, 2003). Para garantizar la credibilidad y confirmabilidad éticas de los hallazgos, se controlaron los sesgos mediante el contraste y triangulación de datos entre participantes (cross-check) (Burnand, 2008) y se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes, temporal y teórica (Meydan y Akkaş, 2024; Morgan, 2024), asegurando el anonimato y el consentimiento informado de todos los participantes.

El diseño y desarrollo de esta investigación contaron con la aprobación formal de los participantes, y desde el investigador, garantizando el cumplimiento estricto de los protocolos de confidencialidad, anonimato y el resguardo del consentimiento informado firmado por todos los participantes previamente a las entrevistas.

3. Resultados y discusión

El análisis cualitativo profundo, facilitado por la codificación axial y selectiva en NVivo, reveló una estructura compleja de la experiencia musical, articulada principalmente en torno a la tensión entre los contextos de aprendizaje y la significación emocional de la música en la vida cotidiana.

3.1. Experiencias musicales y la fractura de los contextos de aprendizaje

Se observó una dicotomía marcada, persistente y universal (N=7) entre los espacios de aprendizaje formal e informal. El ámbito académico (Educación Formal) es percibido frecuentemente,

sobre todo por los participantes más jóvenes, como un espacio obligatorio, técnico, burocratizado y desconectado de su realidad vivencial musical.

El participante Ja, representante del grupo adolescente, manifiesta esta ruptura de forma explícita y contundente, cuestionando la utilidad de los saberes escolares: «*La flauta no sirve para nada, lo que hacemos en el insti no tiene nada que ver con lo que yo escucho... es como si fueran dos mundos distintos*». Interpretativamente, esta diferencia generacional subraya cómo la institucionalización moderna de la educación musical ha perdido la conexión orgánica con la función social que la música tenía en contextos tradicionales. Esta percepción de irrelevancia contrasta con la alta valoración del aprendizaje informal, demuestra el disfrute y la motivación intrínseca (Bresler, 2004).

En el otro extremo del ciclo vital, en la etapa de senectud, la participante MA ofrece un contrapunto histórico. Destaca el aprendizaje comunitario, oral y funcional como un motor esencial de socialización y cohesión laboral, completamente ajeno a la formalidad académica actual: «*Cantábamos mientras trabajábamos en el campo... no había escuela de música, aprendíamos unos de otros, las canciones pasaban de padres a hijos*». Esta diferencia generacional subraya cómo la institucionalización moderna de la educación musical, si bien ha democratizado el acceso teórico, paradójicamente ha perdido la conexión orgánica con la función social y comunitaria que la música tenía en contextos tradicionales.

3.2. Significado, evocación y la arquitectura de la memoria

En cuanto a la dimensión del significado, la categoría de "Recuerdos musicales" emergió con fuerza como la predominante en todos los grupos de edad (N=7), confirmando que la música actúa como un poderoso anclaje mnemotécnico. La música no se valora en las narrativas por su complejidad técnica o estética, sino por su capacidad para recuperar el pasado y hacer presente lo ausente. JM, desde la adultez, ilustra este fenómeno asociando canciones específicas directamente a figuras de apego primarias ya desaparecidas, con una carga emocional intensa y reparadora: «*Escuchar Mamy Blue me trae de golpe la imagen de mi madre, es como si estuviera aquí de nuevo, huelo su presencia*».

Respecto a las tipologías afectivas, se identifican usos proactivos, conscientes y estratégicos de la música para la autorregulación emocional. Los participantes utilizan la música como una "tecnología del yo" para modificar o validar sus estados internos. Jo, desde la adolescencia, relata cómo utiliza la música melancólica no para regodearse en la tristeza, sino como un mecanismo de validación y espejo de sus propios sentimientos confusos: «*Escucho a Johnny Cash cuando estoy mal... no para estar peor, sino porque me hace sentir que lo que siento es real, le pone nombre a mi estado y eso me calma*». Otros participantes, como Cr, emplean la música con una función claramente ergogénica y activadora para afrontar las demandas diarias: «*Me da un subidón de alegría, me pongo música rápida y me cambia el día, me da energía para seguir*».

3.3. Relaciones categoriales, transiciones y evolución de los géneros

El análisis relacional de los nodos permite destacar tres ejes de conexión fundamentales que vertebran las biografías sonoras de los participantes (ver Figura 1):

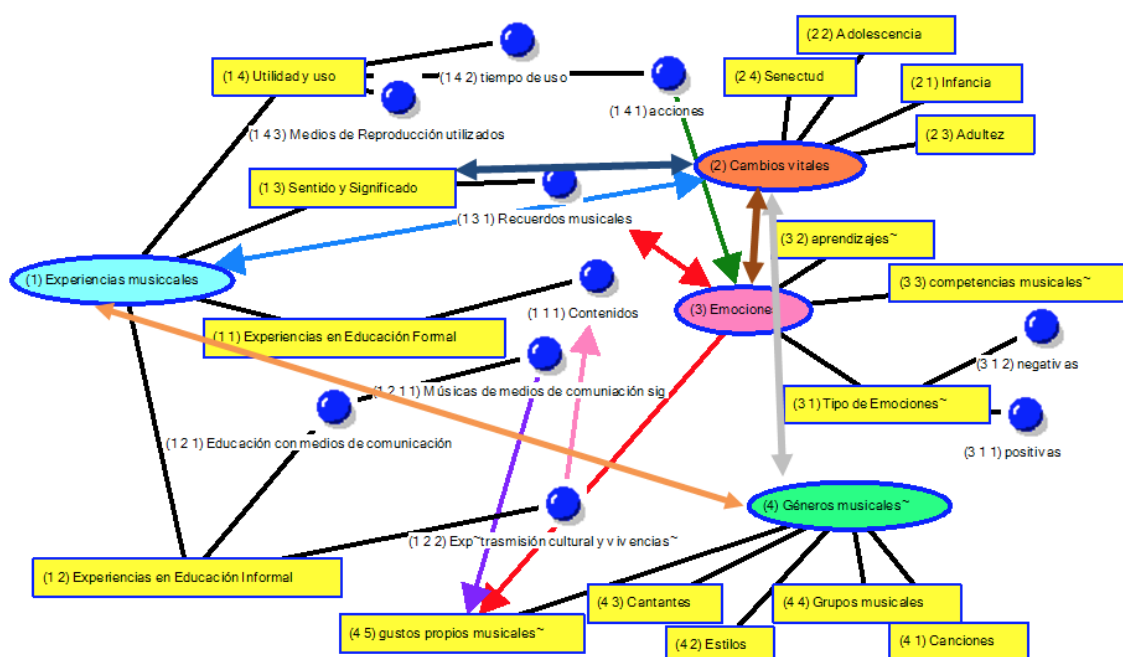
1. Transiciones vitales y reconfiguración del rol: Cada etapa del desarrollo y cada cambio de rol social reconfigura la práctica y el consumo musical. JM explica detalladamente cómo la paternidad y las obligaciones laborales transformaron su rol de intérprete activo en grupos musicales amateurs a un rol de oyente pasivo pero altamente selectivo, adaptando la música a los nuevos tiempos familiares y utilizándola como refugio privado.
2. Memoria y emoción: Se constata empíricamente que el recuerdo musical nunca es neutro; está invariablemente indexado por una valencia emocional (positiva, negativa o nostálgica) que fija el

recuerdo en la memoria a largo plazo. La música escuchada durante momentos de alta intensidad emocional (primeros amores, pérdidas, celebraciones) queda grabada con una huella indeleble (Juslin, 2023).

3. Tecnología y construcción del gusto: Los medios de reproducción y acceso determinan radicalmente la construcción de la identidad sonora y el repertorio de géneros. Mientras la generación de MA se ancla en el folclore local y la copla transmitida por la radio de galena («La Cumparsita nos gustaba mucho, era lo que había, lo que ponían en la radio»), los adolescentes actuales como Jo muestran un eclecticismo radical ("omnívoros culturales") mediado por los algoritmos de las plataformas de *streaming*, evidenciando que el gusto es una construcción mediática, social y tecnológica, y no solo una preferencia estética innata (Duarte, 2006).

Figura 1

Red de relaciones globales entre categorías generada mediante software NVivo. Diagrama de nodos que muestra la interconexión entre experiencias, cambios vitales, emociones y géneros



3.4. Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman la plena vigencia del enfoque referencialista (Meyer, 2001) para explicar la experiencia musical cotidiana de las personas. A diferencia de lo que postulan los currículos académicos tradicionales, para la inmensa mayoría de los sujetos, el sentido último de la música no reside en su sintaxis interna, en el análisis de sus formas o en la apreciación técnica de sus estructuras, sino en su poderosa y casi mágica capacidad evocadora. La música se utiliza sistemáticamente como un contenedor hermético de la "biografía sonora" personal y como un símbolo de identidad que permite la diferenciación y la pertenencia frente a otros grupos sociales (Ruiz, 2011).

Esta construcción identitaria a través del sonido y la *performance* del gusto es especialmente crítica y delicada durante la adolescencia. Tal como señalan Marín-Liébaná (2024) en sus estudios recientes en el contexto latinoamericano, las elecciones musicales de los jóvenes no son actos neutros de consumo pasivo, sino actos políticos de posicionamiento social, generacional y cultural. De manera similar refuerzan que las prácticas musicales juveniles que penetran en los contextos escolares operan

como mecanismos de distinción que a menudo entran en tensión conflictiva con la cultura institucional escolar, la cual tiende a deslegitimar estas expresiones por considerarlas de "baja cultura".

La competencia emocional se revela en este estudio no como un don innato, sino como un aprendizaje tácito, ubicuo y altamente sofisticado. Los informantes, independientemente de su nivel de formación académica musical, se muestran como agentes activos y expertos en el uso de la música para su propio bienestar, regulación anímica y homeostasis psicológica (Saarikallio, 2019). Esta capacidad crucial para la salud mental se ha gestado fundamentalmente al margen del aula de música, donde el foco técnico, gramatical y curricular ha desplazado tradicionalmente a la dimensión emocional, subjetiva y vivencial (Raffman, 1993). Estudios muy recientes en el ámbito de la educación superior, como los de Figueroa-Varela y Cárdenas (2023) en México, corroboran que la regulación emocional a través de la música es una competencia transversal que perdura, se refina y se sofisticata con la edad, convirtiéndose paradójicamente en el uso musical más frecuente, valorado y necesario en la vida adulta (Medrano et al., 2004), superando con creces a la interpretación instrumental.

Frente a la literatura previa centrada en etapas educativas aisladas, la contribución de este trabajo radica en documentar cualitativamente, a través de una perspectiva transversal del ciclo vital, cómo la regulación emocional a través de la música no es estática, sino que se adapta, reconfigura y pervive ante los cambios de rol biográficos y las transiciones tecnológicas de cada generación analizada.

Existe, por tanto, una brecha y preocupante entre el ecosistema digital, participativo y vivencial del alumnado y el modelo escolar tradicional (Ruthmann y Mantie, 2023) sugiere la pertinencia de explorar pedagógicamente las nuevas formas de consumo y producción cultural. La irrelevancia percibida de ciertas prácticas escolares frente a las complejas competencias digitales de gestión musical, curaduría de listas y producción que poseen los jóvenes, sugiere que la escuela debe validar, integrar y aprovechar pedagógicamente las nuevas formas de consumo y producción cultural (Parejo, 2021).

Este fenómeno de desconexión no es exclusivo del contexto europeo ni es nuevo, pero se ha acelerado. Sanabria y Casals (2024) documentan cómo los espacios virtuales y asincrónicos están redefiniendo incluso la enseñanza de instrumentos tradicionales, evidenciando que la tecnología media hoy toda transmisión cultural, incluso la folclórica, y que la escuela no puede permanecer ajena a esta realidad híbrida. Asimismo, Carabetta (2023), describe este desajuste estructural de manera elocuente como un "ruido en el aula", donde la cultura escolar secundaria lucha por dialogar con las sensibilidades sonoras y las necesidades expresivas urgentes de las juventudes contemporáneas.

Finalmente, la música se confirma en este estudio como un recurso de salud, bienestar y resiliencia a lo largo de todo el ciclo vital (Creech et al., 2023). Aunque la práctica activa de instrumentos puede decrecer con la edad debido a las obligaciones laborales y familiares, la competencia como "oyente emocional", crítico y conocedor de su propia biografía sonora se mantiene y fortalece con los años. El éxito de la educación informal en fomentar este vínculo duradero evidencia, por contraste, las carencias del sistema formal para fomentar una continuidad en la práctica activa y el disfrute musical a largo plazo, más allá de la etapa escolar obligatoria (Cabedo-Mas et al., 2023; Berbel et al., 2020; Díaz y Riaño, 2023).

Como líneas de mejora y prospectiva futura, este estudio plantea el desarrollo de diseños longitudinales que permitan rastrear la evolución de la biografía sonora en tiempo real. Esta aproximación metodológica mitigaría el sesgo de memoria retrospectiva y complementaría el enfoque narrativo en profundidad aplicado en esta investigación, cuya naturaleza cualitativa (N = 7) y contexto específico restringen naturalmente la extrapolación macroestructural a otras poblaciones. Asimismo, resulta pertinente la aplicación de métodos mixtos para ampliar la representatividad muestral y contrastar estas dinámicas en diversos perfiles socioeconómicos, así como el diseño de estudios que

evalúen empíricamente la integración pedagógica de las prácticas musicales informales en el currículo escolar.

4. Conclusiones

La presente investigación evidencia una profunda dicotomía entre la educación musical formal y las vivencias musicales de la vida diaria. Una fractura que atraviesa las distintas etapas del ciclo vital. En el ámbito académico, especialmente entre la población adolescente, la formación se percibe frecuentemente como un espacio técnico, burocratizado y desconectado de la realidad vivencial. Por el contrario, el aprendizaje informal se erige como el verdadero núcleo de la motivación intrínseca y el disfrute, al ser autodirigido, entre iguales y mediado por el interés social. Esta brecha contrasta significativamente con las experiencias reportadas en la etapa de senectud, donde el aprendizaje comunitario y oral poseía una función socializadora y de cohesión que la escuela actual parece haber diluido.

En cuanto a la dimensión del significado, los resultados demuestran que la música actúa primordialmente vivencial. Siendo la categoría de recuerdos musicales la predominante en todos los grupos de edad. Su valoración principal no radica en la complejidad técnica o estética, sino en su capacidad para recuperar el pasado, hacer presente lo ausente y evocar figuras de apego. Asimismo, se concluye que los individuos emplean la música de manera proactiva y estratégica como una tecnología para la autorregulación emocional. Este uso abarca desde la validación de estados afectivos complejos mediante la escucha reflexiva hasta la búsqueda de activación ergogénica para afrontar las demandas diarias.

Finalmente, el análisis de las trayectorias vitales confirma que los cambios de rol social reconfiguran las pautas de consumo y la práctica musical. Paralelamente, la construcción del gusto y la identidad sonora están radicalmente determinadas por los medios tecnológicos y redes de acceso. Mientras las generaciones mayores fundamentan su repertorio en la transmisión radiofónica u oral, las juventudes actuales desarrollan un consumo mediado por los algoritmos de las plataformas. Ante este panorama, resulta necesaria una reorientación del currículo escolar que integre pedagógicamente las competencias adquiridas en el ámbito informal y valide las nuevas formas de consumo cultural establecidas por la cultura digital, garantizando así un aprendizaje escolar que dialogue de forma auténtica con la biografía sonora del alumnado.

Referencias

- American Psychological Association. (2024). Qualitative research design (JARS–Qual). <https://apastyle.apa.org/jars/qualitative>
- Aróstegui, J. L., y Fernández-Jiménez, A. (2024). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*, 42(4), 568–583. <https://doi.org/10.1177/02557614231188379>
- Arriaga, C. (2005). Música, adolescencia y cultura mediática. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 33, 45–56.
- Barce, R. (2001). Música lenguaje y significado. Vega Rodríguez, M y Villar-Taboada, C (eds.). *Música y símbolo. Música, lenguaje y significado. Colección música y pensamiento. SITEM-Glares* :Valladolid.pp.17-20.
- Barrett, M. S., y Stauffer, S. L. (Eds.). (2009). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8>
- Berbel Gómez, N., Murillo Ribes, A., y Riaño Galán, M. E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical

- del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68–91. DOI: 10.7203/LEEME.46.17764
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bresler, L. (2004). Knowing in the arts: Arts education and the creation of meaning. En E. W. Eisner y M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 31–58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burnard, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 59–75. 10.1177/1321103X08089890
- Cabedo-Mas, A., Moliner-Miravet, L., Campayo-Muñoz, E., Macián-González, R., y Arriaga-Sanz, C. (2023). Impact of group music-making on social development: A scoping review. *Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje)*, 46(2), 352–384. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2173384>
- Carabetta, S. (2016). Algo hace ruido en la educación musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 11–32.
- Cooke, D. (2001). *The language of music*. Oxford University Press. (Obra original publicada en 1959).
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., y Varvarigou, M. (2014). *Active ageing with music: Supporting wellbeing in the third age*. IOE Press.
- Díaz, M., y Riaño, M. E. (2023). Intergenerational music practice in Spain. *International Journal of Community Music*, 16(1), 45–63. https://doi.org/10.1386/ijcm_00072_1
- Duarte, M. (2006). Músicas y modas. *Comunicar*, 27, 69–77. <https://doi.org/10.3916/C27-2006-11>
- Fernández-Jiménez A. y Jorquera-Jaramillo M.-C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14, 95-107. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Figuerola Varela, M., y Cárdenas, P. (2023). Emociones y aprendizaje musical. *Perfiles Educativos*, 45(180), 120–138. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61025>
- Hargreaves, D. J., y Lamont, A. (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107281868>
- Hornillo, E., y Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373–382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808187>
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001>
- Koelsch, S. (2025). *Good vibrations: Unlocking the healing power of music*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009366755>
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20–21, 213–226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Marín-Liébana, Pablo y Magraner, José y Botella Nicolás, Ana. (2020). Hacia una comprensión de las identidades musicales de los estudiantes. Desde los primeros años hasta la adolescencia. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 35. 87-102. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2353>

- Medrano, C. (Coord.). (2007). *Las historias de vida: Implicaciones educativas*. Alfagrama.
- Medrano, C., Cortés, A., y Aierbe, A. (2004). Los relatos de experiencias en la edad adulta: Un estudio desde el enfoque narrativo. *Anuario de Psicología*, 35(3), 371–398. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1004552>
- Meydan, C. H., y Akkaş, H. (2024). The role of triangulation in qualitative research: Converging perspectives. En A. Elhami, A. Roshan, y H. Chandan (Eds.), *Principles of conducting qualitative research in multicultural settings* (pp. 98–129). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3306-8.ch006>
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música* (J. L. Turina, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1956)
- Morgan, H. (2024). Using triangulation and crystallization to make qualitative studies trustworthy and rigorous. *The Qualitative Report*, 29(7), 1844–1856. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>
- Parejo Llanos J. L. P., de las Heras M. d. l. O. C. y Hayes A. G. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 167-194. <https://doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Raffman, D. (1993). *Language, music, and mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4120.001.0001>
- Rivas Flores, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3–22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.8157>
- Ruthmann, S. A., y Mantie, R. (Eds.). (2017). *The Oxford handbook of technology and music education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.001.0001>
- Sanabria-Acero, J., y Casals-Ibáñez, A. (2024). Enseñanza virtual del tiple colombiano: Un análisis a través de videos tutoriales de la plataforma YouTube. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12(1), 46–54. <https://doi.org/10.1177/23074841241270318>
- Sánchez Gómez, M. C. (Coord.). (2013). *Investigación cualitativa en educación: Cuestiones y respuestas*. Delta Publicaciones.
- Vega, M., y Villar-Taboada, C. (Coords.). (2001). *Música, lenguaje y significado*. Universidad de Valladolid.
- Vega, M., y Villar-Taboada, C. (Coords.). (2001). *Música, lenguaje y significado*. Universidad de Valladolid / Glares.
- Vuoskoski, J. K. (2023). Empathy, social connection, and music. *Music y Science*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1177/20592043231154321>