



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación semanal, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

La visión socieducativa de la música en el proyecto *Etorkizuna Musikatan*

Jennifer de la Torre Cruz

jdeltorre010@ikasle.ehu.es

Cristina Arriaga Sanz

cristina.arriaga@ehu.es

To cite this article:

de la Torre Cruz, J., & Arriaga, C. (2022). La visión socieducativa de la música en el proyecto *Etorkizuna Musikatan*. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 28, 140-163.
DOI: 10.37261/28_alea/7

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/28_alea/7

Published online: 31 Mar. 2022

La visión socieducativa de la música en el Proyecto *Etorkizuna Musikatan*

Jennifer de la Torre Cruz

Bilboko Hezkuntza Fakultatea, UPV/EHU

jdelatorre010@ikasle.ehu.eus

Cristina Arriaga Sanz

Bilboko Hezkuntza Fakultatea, UPV/EHU

cristina.arriaga@ehu.eus

Resumen

Las artes y la música constituyen un vehículo idóneo para adquirir competencias sociales que además revierten en el bienestar personal y, cuando la práctica musical se produce en grupo, puede generar vínculos de comunicación, mejorar el entendimiento entre las personas y contribuir a la transformación social. Con estos fines se ha iniciado en 2019 en Bilbao el proyecto musical *Etorkizuna Musikatan*, con objeto de potenciar la convivencia y la inclusión social de niños, niñas y jóvenes que residen en un contexto de gran riqueza cultural pero que está en riesgo de exclusión social. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones sobre la adquisición de habilidades personales y sociales en el alumnado que participa en este proyecto musical durante su primer año, a través de una metodología que combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Para ello, se utiliza el cuestionario ESCODAD con 75 alumnos y alumnas desde 2º hasta 6º de Educación Primaria de una de las dos escuelas públicas de Bilbao que participan en el proyecto. Además, se han recogido testimonios a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a madres, alumnado, profesorado y organizadores del proyecto. Los resultados determinan que la influencia del proyecto reporta beneficios sociales, individuales y académicos en las personas participantes en el proyecto, y que la experiencia de la música comunitaria influye positivamente en la inclusión, la interculturalidad y el trabajo en grupo.

Palabras clave: música comunitaria, educación musical, inclusión, interculturalidad y diversidad.

The socio-educational dimension of music in the Etorkizuna Musikatan project

Abstract

This research explores the benefits of community music in the *Etorkizuna Musikatan* project during its first year, through a methodology that combines qualitative and quantitative approaches. For this purpose, the ESCODAD questionnaire was used with 75 students from 2nd to 6th grade of Compulsory Primary Education from one of the two public schools in Bilbao participating in the project at the time this research was carried out. In addition, testimonies have been collected through seven semi-structured interviews addressed to mothers, participants, teachers and project organizers. The results determine how through the project they have experienced social, personal and academic benefits that relate the experience of community music to inclusion, interculturality and integration of diversity.

Key words: community music, music education, inclusion, interculturality and diversity.

1. Introducción

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación en la actualidad es adaptarse a la realidad cambiante de la sociedad en la que vivimos. Tanto la revolución tecnológica como los grandes movimientos migratorios implican cambios sociales que desde el sistema educativo se deben gestionar para que supongan un enriquecimiento y un aprendizaje en las relaciones y el conocimiento de otras culturas (Cabedo, 2014). Son necesarias nuevas acciones pedagógicas para que todas las personas tengan la oportunidad y los recursos necesarios para participar en las diferentes esferas de la vida humana (Welch et al., 2014). Igualmente, se hace necesario formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar de manera conjunta en el progreso y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural es cada vez mayor (Walsh, 2009).

2. Marco teórico

2.1 La educación musical y la diversidad social y cultural

Cabedo-Mas et al. (2017) afirman que el potencial de las artes y la música como vehículo para adquirir competencias centradas en mejorar las relaciones de las personas y promover la transformación de conflictos ha sido reconocido por numerosos expertos y organismos internacionales. Estos autores señalan la Agenda de Seúl, que en 2010 estableció como uno de los objetivos principales de la educación artística la necesidad de "aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a resolver los retos sociales y culturales a los que se enfrenta el mundo actual" (UNESCO, 2010, p. 8). Cabedo et al. (2017) también abordan el documento realizado por el Consejo Europeo de la Música (EMC) (2012), que exploró cómo la Agenda de Seúl de la UNESCO podría adaptarse a la educación musical; dentro de las estrategias para adecuar este objetivo, incluyendo en su exposición la Declaración de Bonn, que refleja la capacidad de la música para hacer frente a los retos sociales y culturales, así como su capacidad inherente para ser un vehículo para la integración social. La música es una poderosa herramienta para la inclusión de las personas que están excluidas por cualquier motivo (género, edad, social, económico, cultural, etc.), y puede servir como herramienta para tender puentes y afrontar los retos sociales y culturales (Cabedo-Mas, et al, 2017).

La Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) también ha subrayado la importancia de utilizar la música para afrontar los conflictos sociales e interpersonales y transformarlos y promover una convivencia positiva entre personas y culturas, además de

reconocer las oportunidades que ofrece la música para el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional, la cooperación y la paz (ISME, 2006).

Los cambios políticos, sociales y demográficos durante la década de 1960, trajeron consigo una nueva conciencia de la pluralidad cultural (Drummond, 2005). La Música muestra las relaciones entre culturas y se muestra como fruto de la interacción cultural, que implica interacción, intercambio, reconocimiento y respeto. De acuerdo con Bernabé (2015), seguir una línea intercultural implica una predisposición hacia los demás y una actitud solidaria y tolerante. Se trataría de crear un espacio social nuevo y conjunto (Bernabé, 2015), donde se amplíe la base sonora del alumnado, para ayudarles a ser más abiertos y tolerantes con los nuevos sonidos musicales (Volk, 1998).

En las últimas décadas asistimos al auge de actividades musicales comunitarias que van más allá de la interpretación musical de repertorios de diversas culturas e incluye un enfoque sensible a la hora de interpretar de las músicas del mundo, teniendo en cuenta el origen de la tradición y sus nuevas circunstancias en cada evento musical.

De esta forma, el conocimiento y la práctica de música de diferentes culturas, cuando el alumnado es consciente de que hay distintas formas de entender la música y que cada una de ellas es enriquecedora, puede favorecer la autoobservación y la reconstrucción personal de las relaciones y las preferencias de cada uno. En consecuencia, los estudiantes se ven obligados a enfrentarse a sus prejuicios (musicales y personales) y a la posibilidad de que lo que creen que es universal no lo es (Elliott, 1994).

Esto lleva a reconsiderar las estrategias adecuadas para el aprendizaje y la enseñanza, no solamente de las tradiciones musicales de las culturas no occidentales trasplantadas a entornos occidentales, sino también de la música occidental. Las estrategias de otras culturas han llevado a cuestionar las ideas preconcebidas que tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música en las tradiciones e instituciones occidentales. De este modo, se puede afirmar que el mundo de la educación musical es ahora culturalmente diverso, y también lo son sus retos y su potencial. Esta diversidad da lugar a una gran variedad de perspectivas, incluso con puntos de vista que pueden resultar contradictorios, pero que también representan la fluidez y el constante cuestionamiento que constituyen una de las claves de la diversidad cultural en la educación musical del siglo XXI (Campbell y Schippers, 2005).

De esta forma, el conocimiento y la práctica de música de diferentes culturas, cuando el alumnado es consciente de que hay distintas formas de entender la música y que cada una de ellas es enriquecedora, puede favorecer la autoobservación y la reconstrucción

personal de las relaciones y las preferencias de cada uno. En consecuencia, los estudiantes se ven obligados a enfrentarse a sus prejuicios (musicales y personales) y a la posibilidad de que lo que creen que es universal no lo es (Elliott, 1994).

2.2 La inclusión a través de la práctica musical conjunta

De acuerdo con Cabedo y Díaz (2016), la práctica musical en grupo, cuando da lugar a prácticas positivas, puede generar vínculos de comunicación y mejorar el entendimiento entre individuos y grupos de personas. Kokotsaki y Hallam (2007) confirman que a través de prácticas musicales participativas es posible favorecer la inclusión, la interculturalidad y la aceptación a la diversidad, ya que van más allá del desarrollo musical e integral del alumnado, y pueden potenciar la cohesión, la autosuficiencia, el ajuste social y el fomento de actitudes positivas. En este sentido, un proyecto socioeducativo en el que la práctica musical en grupo sea el vehículo de aprendizaje puede convertirse en un elemento de transformación social. Además, puede potenciar la interculturalidad, ya que promueve la convivencia, los vínculos interpersonales y el respeto. Bernabé (2015) propone que esta interculturalidad sea entendida como una reflexión profunda sobre las oportunidades que ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio de valores y actitudes. Para ello, esta autora asegura que será importante que las prácticas musicales se orienten hacia una participación ética y democrática como músicos y oyentes.

De esta forma, la educación musical puede convertirse en un vehículo excelente para la integración efectiva de la diversidad, para el entendimiento entre culturas y para la transformación hacia sociedades de convivencia positiva, en el aula y más allá de la misma (Cabedo, 2014). De hecho, estamos asistiendo al auge de las actividades musicales comunitarias como principales fuentes de aprendizaje e inspiración, gracias a propuestas que hacen uso de la participación musical comunitaria para mejorar la calidad de vida de las personas, los grupos y las comunidades (Casacuberta et al., 2011).

2.3 La música como práctica comunitaria

Cuando un proyecto socioeducativo utiliza la música como práctica comunitaria y como discurso puede convertirse en un elemento de transformación social no sólo para las personas que participan en él, sino también para todas las personas involucradas en el proyecto, por lo que es importante que el diseño de este tipo de proyectos incluya miembros de la sociedad.

La noción de *música comunitaria* proviene de la idea de arte comunitario, directamente anexada, definido por Owen Kelly (1984, p. 1) como «un término general para un grupo de actividades culturales en las que los profesionales reconocen características comunes, pero cuyos límites exactos permanecen sin delimitar». Se orienta hacia acciones colectivas en las que pueden participar todos los miembros de la comunidad, haciendo, creando y disfrutando de su propia música, independientemente de sus conocimientos musicales, y confía en la fuerza de la música como instrumento para la cohesión de las personas (Cabedo, 2014).

Quintero (2015) engloba dentro de la música comunitaria a una amplia gama de actividades de intervención social que despliegan su acción en contextos no convencionales, y que están generalmente orientadas a comunidades marginadas, minoritarias, desfavorecidas, de bajos recursos o en riesgo, que pretenden el desarrollo del diálogo de una forma creativa entre personas y colectivos que presentan distintas culturas y habilidades.

No obstante, Higgins (2012) afirma que este concepto engloba diversas actividades de carácter complejo, multifacético y contextual, por lo que resulta difícil sintetizar el término en una sola definición. Asimismo, sugiere un acercamiento a la música comunitaria desde tres amplias perspectivas: música de una comunidad, creación de música comunitaria y una intervención activa entre un facilitador musical y los participantes las dos primeras perspectivas describen la música realizada por la comunidad en cualquier momento, y la expresión, a través de la música, de la identidad de una comunidad y centran su atención en el impacto que tiene en aquellos que participan en ella. Pero, su interés se centra en la tercera perspectiva, concretamente en las interacciones musicales fuera de las instituciones musicales formales, así como en las asociaciones entre los entornos de educación musical formal, no formal e informal. Expone este autor que, en los proyectos de música comunitaria, el profesional fomenta la participación de cualquier persona interesada, en el convencimiento de que tiene el derecho y la habilidad de crear y disfrutar de la cultura, el uso del arte y la cultura en la comunidad, el respeto, la confianza, y la motivación, la excelencia en el proceso y en el producto final, el crecimiento personal, social y cultural, y enfatiza la riqueza de la diversidad cultural.

De acuerdo con Higgins (2013), las propuestas de música comunitaria implican directamente al alumnado con la comunidad para conformar una experiencia en la que desarrollan su propio potencial musical a la vez que lo relacionan con el mundo en el que

viven y contribuye a la formación socioemocional y el aprendizaje en valores. Para ello, el facilitador musical debe establecer relaciones de confianza y respeto.

En la actualidad, la música comunitaria es un fenómeno mundial que se nutre de las visiones propias de los diferentes contextos en los que se desarrolla y de los distintos motivos por los que se practica, apoyada en la comunidad y enfatizando siempre la participación y la inclusión musical, acogiendo a personas de cualquier edad y con cualquier tipo de habilidad (Higgins, 2020). La investigación realizada por Cabedo et al (2022, en revisión) confirma que la música puede considerarse eficaz para mejorar variables sociales como la inclusión, la cohesión o el desarrollo de habilidades sociales, pero también subraya la importancia de aplicarse de una forma adecuada y atendiendo a las condiciones específicas de cada contexto. También menciona los resultados positivos obtenidos en las investigaciones con proyectos que incluyen participantes en circunstancias académicamente desfavorables o en riesgo de exclusión social, si bien el número de estudios de este tipo de proyectos es más limitado.

2.4 Proyectos musicosociales que promueven la participación comunitaria

Sin duda, dentro de las experiencias educativas de participación musical comunitaria, el más conocido de los proyectos a nivel internacional, y uno de los pioneros, que ha servido de modelo para muchos subsiguientes, es el *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*.

Esta iniciativa surge de la mano del maestro José Antonio Abreu, músico, compositor y educador. Ha recibido una gran atención internacional por el papel que ha ejercido en la transformación de comunidades marginadas y en situación de riesgo en Venezuela. Una de sus características principales es que se centra “principalmente en «música clásica», en referencia a las prácticas de ejecución y formas del arte musical de Europa Occidental, incluyendo los modelos basados en la orquesta” (D’Alexander e Ilari, 2016, p. 76). Estas autoras enfatizan la importancia de comprender las intersecciones entre los programas inspirados en *El Sistema* y la creación musical comunitaria. La teorización sobre la música comunitaria subraya la importancia de enriquecer la vida cultural de los participantes y la comunidad, además de los ya mencionados; por tanto, en su opinión, es importante que “a medida que los programas inspirados en *El Sistema* continúan floreciendo en todo el mundo, es importante que los valores de la música comunitaria se mantengan dentro del modelo de orquesta” (D’Alexander e Ilari, 2016, p. 76).

El Sistema se originó en 1975 y cuenta en la actualidad con cerca de 120 orquestas juveniles, 60 infantiles, diversas corales y, aproximadamente, 340.000 participantes. Este proyecto pretende rescatar a la juventud de ambientes relacionados con el abuso de drogas y el crimen, ofreciéndoles recursos personales y sociales, a través de la música, para prevenir posibles actitudes delictivas. De esta manera, el valor que demuestran los participantes saliendo de este tipo de ambientes para asistir a cada ensayo en las orquestas, es una forma de ver el poder que la música ejerce en sus practicantes (Gustems y Calderón, 2016).

En 1996 se constituyó como Fundación y en 2011, pasó a llamarse Fundación Musical Simón Bolívar, para ser el Órgano Rector del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Desde entonces, está adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, por el beneficio que brinda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el aspecto individual y el impacto que genera en la familia, la comunidad, y, por tanto, en la sociedad.

En la intención educacional del proyecto musical comunitario *El Sistema* se prioriza la formación integral del individuo, poniendo el foco en el carácter colectivo del aprendizaje de la música, con el objetivo de que dicho aprendizaje sea “factor transformador de las condiciones familiares y la calidad de vida, tanto del estudiante como de su entorno social” (Sánchez, 2014, p. 65). Ha demostrado que es una forma idónea para educar teniendo en cuenta la inclusión y la interculturalidad, para contribuir de este modo a las posibles transformaciones de la sociedad, a la integración efectiva de la diversidad y al entendimiento entre culturas entre los participantes del mismo. Así lo manifiestan Rubio, Serra y Gómez (2016), responsables del proyecto 4cordes, programa inspirado en *El Sistema* e implementado en el seno de la educación formal en una escuela de Educación Primaria en Mataró (Barcelona).

Las bases del programa social y educativo musical de *El Sistema* se han expandido por más de 35 países de todo el mundo. Quintero (2015) y Gustems y Calderón (2016) recogen algunos ejemplos de proyectos, entre los que destacamos:

-En Paraguay, el proyecto “*Sonidos de la Tierra*”, ha creado escuelas musicales, orquestas, coros y asociaciones culturales, haciendo posible el acceso a más de 10.000 participantes de bajos recursos en diferentes comunidades.

-En México, la Universidad de Veracruz tiene el proyecto musical de integración familiar y comunitaria “*JazzUV Niños*”, que se trata de una iniciativa de integración familiar y comunitaria además de un proyecto de educación mediante la música.

-En Perú, el proyecto “*Proyecto Sinfonía por el Perú: Música e Inclusión Social*”, tiene como objetivo contribuir en la mejora de la calidad de vida del alumnado y de adolescentes, promoviendo así su integración de manera positiva en la sociedad, a través de la música.

-En Jamaica, “*el Programa de Orquestas Infantiles de la Provincia de San Juan*”, en el que enseñan a tocar algún instrumento a niños y niñas de entre 6 y 18 años.

También destacan otros proyectos como el de *Improvisation, Community and Social Practice*, proyecto que se centra en el jazz y la música creativa improvisada, y las formas en que la música improvisada desempeña un papel en la configuración de las nociones de comunidad y nuevas formas de organización social; el “*Bem Me Quer Paquetá*”, proyecto de formación artística y cultural a través de la música sinfónica, las artes integradas y la ciudadanía, para niños, niñas y jóvenes de la isla de Paquetá o el proyecto *Fundación Nacional Batuta*, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia, mediante una formación musical centrada en la práctica colectiva y desde la perspectiva de la inclusión social y la diversidad cultural. No obstante, actualmente podemos encontrar proyectos de música comunitaria en todas las sociedades.

En España, se ha creado la *Red Música Social* que aspira a integrar y articular el movimiento de transformación social a través de la música, y de la que forman parte proyectos como Acción por la Música, Palau Vincles; DaLaNota, la Fundación VOCES para la Conciencia y el Desarrollo; la Fundació Xamfrà; la Asociación Orquesta Escuela, Músicos Solidarios Sin Fronteras; y *Etorkizuna Musikatan*.

3. Marco metodológico

El presente estudio ha explorado el proyecto *Etorkizuna Musikatan*, que nace con el objetivo de potenciar la convivencia y la inclusión social de niños, niñas y jóvenes que residen en contexto de gran riqueza cultural, pero que están en riesgo de exclusión social. Para ello, se está desarrollando una práctica musical dirigida a la creación de una orquesta, como herramienta educativa que posibilita a los participantes un enriquecimiento personal y grupal, impulsando el desarrollo de la sensibilidad artística y otros valores como la inclusión, la diversidad y la interculturalidad, dando importancia al trabajo en equipo. Nos preguntamos cómo puede contribuir en la formación de un grupo más cohesionado en las escuelas donde se está impartiendo, y favorecer actitudes positivas en la propia persona y en la comunidad en la que se desenvuelve. Estas cuestiones nos

llevaron a plantear como objetivo general de la investigación el siguiente: analizar las percepciones sobre la adquisición de habilidades personales y sociales en el alumnado que participa en el proyecto musical *Etorkizuna Musikatan*.

4. Método

La presente investigación combina los enfoques cualitativo y cuantitativo, facilitando el análisis de diferentes aspectos de la realidad para comprender la situación objeto de estudio. Por tanto, está desarrollada a través de la metodología y el diseño multimétodo en el que hacemos uso del principio de complementariedad metodológica (Cook y Reicardt, 1986), a través de la implementación de una variedad de instrumentos.

4.1. Diseño de la investigación

4.1.1. Contexto. El proyecto Etorkizuna Musikatan

La investigación se plantea como un estudio de caso, en el que se recogerán las voces de diferentes participantes en el proyecto *Etorkizuna Musikatan*, impulsado por la entidad Norai en Bilbao.

El proyecto se ha puesto en marcha en marzo de 2019, junto con un grupo de músicos vascos, y busca la transformación social a través de la música. Además, recoge y valora *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. Se está desarrollando en los barrios de San Francisco, Bilbao La Vieja y Zabala, donde tiene su sede la asociación Norai. De acuerdo con la documentación presentada por la Asociación para este estudio, se trata de uno de los barrios más multiculturales de todo Bilbao -en ellos se concentra el 13% de las personas inmigrantes empadronadas en la ciudad-, y en el que los datos económicos, sociales y educativos indican niveles significativos de riesgo de exclusión social: altas tasas de desempleo, concentración del mayor número de prestaciones económicas como la RGI y AES de la ciudad, la renta media por persona y año más baja, problemas de habitabilidad y de hacinamiento en algunas viviendas, carencias en la intervención educativa tanto formal como no formal, por ejemplo. Por ello, consideran este lugar como espacio privilegiado para emprender un camino de futuro a través de la música dirigida a uno de los colectivos más afectados en contextos de exclusión: la infancia y la adolescencia.

En el momento en el que se realizó esta investigación se estaba poniendo en práctica en dos centros educativos públicos de educación primaria, vinculado a prácticas extraescolares y articulado en dos sesiones semanales para trabajar en grupo por

instrumentos separados (violines, violoncelos, contrabajo y trompeta) y una tercera sesión de ensayo propiamente orquestal conjunta con todo el alumnado participante de ambos centros.

4.1.2. Participantes

En el estudio, han participado 75 alumnos y alumnas, desde 2º hasta 6º de Educación Primaria - con edades comprendidas desde los 7 hasta los 12 años- de uno de los centros en los que se está llevando a cabo el proyecto *Etorkizuna Musikatan*. La participación en el proyecto es voluntaria. De estos 75 estudiantes, 19 participan en *Etorkizuna Musikatan*, por lo que constituyen el grupo experimental de la investigación, y 56 –el resto del alumnado del centro- forman el grupo control. Se trata de un centro con alta diversidad cultural de su estudiantado y el nivel socioeconómico y sociocultural de las familias es medio.

Asimismo, han participado dos profesores y una profesora del Proyecto *Etorkizuna Musikatan*, dos madres, un alumno y el coordinador del proyecto perteneciente a la asociación Norai, con el fin de obtener distintos puntos de vista sobre el mismo.

4.1.3. Instrumentos

La recogida de información cuantitativa, se ha llevado a cabo mediante el instrumento ESCODAD, validado por el grupo de investigación EDARSO de la Universitat Jaume I de Castellón y que mide mediante escala de Likert (de 1 a 5), los factores de: cooperación, solidaridad, cohesión, coexistencia, actitud hacia la escuela, actitud hacia la diversidad, logro y me siento.

Para recoger la información cualitativa se han realizado siete entrevistas semiestructuradas a las diversas personas que han participado en la investigación y que forman parte del proyecto *Etorkizuna Musikatan*. En ellas se les ha preguntado principalmente acerca de su percepción de la experiencia y de los beneficios y dificultades que les está suponiendo.

4.1.4. Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de los datos, se ha utilizado el programa SPSS, para observar las diferencias y las medias entre el grupo control y el grupo experimental y analizar qué tipo de beneficios se obtienen por formar parte en el proyecto *Etorkizuna Musikatan*.

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se ha utilizado el programa MAXQDA 2020 con el que se ha elaborado un sistema de categorías inductivo-

deductivas asociado a los beneficios de la música comunitaria; son inductivas, porque provienen de las respuestas de las personas entrevistadas, y deductivas porque surgen a partir de las cuestiones planteadas en la entrevista, que a su vez se han basado en las ideas extraídas de la bibliografía consultada. Por último, se han seleccionado las citas más representativas para producir informes de categorías bien documentados.

Para la codificación, se indica con M a las madres de los participantes (M_3 y M_7) con P al profesorado de *Etorkizuna Musikatan* (P_1, P_4 y P_5), N al niño (N_6) y R al representante de la asociación Norai (R_2).

4.1.5. Procedimiento

El primer paso fue el de ponernos en contacto con el proyecto *Etorkizuna Musikatan*. A través de los responsables, tuvimos la oportunidad de contactar con los colegios que participaban en este proyecto. Sólo uno de los centros accedió a participar en el estudio. Acordamos las fechas en las que se iba a pasar el cuestionario una vez que contamos con su beneplácito. En un principio se acordó pasar el cuestionario de nuevo en junio pero como resultado de la pandemia producida por el COVID-19 no se pudo realizar.

Paralelamente, se convocó una reunión con las familias y representantes de la Asociación Norai para presentar la investigación. En esta reunión se acordaron, con las personas dispuestas a participar, las posibles fechas para ~~para~~ realizar las entrevistas; todas ellas se hicieron mediante Skype y fueron grabadas, y la media de su duración fue de 30 minutos, 20 minutos en el caso del estudiante. No obstante, y como consecuencia del COVID-19 se perdió el contacto con algunas de las familias con las que previamente habíamos concertado las entrevistas. Los tópicos de las entrevistas se organizaron en torno a la experiencia musical en general, la evolución experimentada desde el comienzo del proyecto, la estructura de las clases, el interés y la vivencia personal en el propio proyecto, el trabajo en grupo, la gestión de las dificultades y el futuro del proyecto.

5.Resultados

5.1. Resultados de los cuestionarios

En la tabla 1 se pueden observar los valores obtenidos en el grupo experimental y en el grupo control. Se incluye el número de alumnos y alumnas de cada grupo, la media, la desviación típica y la significatividad. Se pasó el cuestionario en el mes de noviembre de 2019 a todos los cursos, con objeto de explorar posibles diferencias entre el grupo de estudiantes que están realizando el proyecto y los que no. Presentamos un análisis de los

valores relacionados con la adquisición de habilidades sociales y personales de todo el alumnado participante en la investigación. Aunque es necesario subrayar que ningún factor ha dado diferencias significativas, -quizá porque el proyecto no se ha desarrollado durante el tiempo suficiente como para apreciarlas- se pueden observar algunas diferencias en la mayor parte de los valores entre el alumnado que no acude al proyecto y el que sí acude.

Los participantes del grupo experimental puntúan más alto que los de control en los factores de: cooperación, solidaridad, coexistencia, actitud hacia la escuela, logro y me siento. A pesar de que los factores de cooperación, solidaridad y coexistencia, que se pueden relacionar con la cohesión grupal y con la actitud hacia la diversidad sí ofrecen un índice más elevado en los participantes en Etorbizuna, además del factor me siento, resulta llamativo que, en los factores de cohesión y de actitud hacia la diversidad, los del grupo control –es decir, el del alumnado que no participa en el proyecto-, han puntuado más alto que los del experimental. A la luz de estos resultados parece que promover la cooperación entre los miembros puede ser una estrategia necesaria para garantizar la adquisición de competencias y habilidades personales y sociales.

Tabla 1: Significatividad de los beneficios socioeducativos de la interpretación musical conjunta en el grupo de control y el experimental

			Desviación típ.		t	gl	Sig. (bilateral)																																																																																
	Grupo	N	Media																																																																																				
Factor 1 - Cooperación	Control	47	4,77	,560	-,553	45,011	,583																																																																																
	Experimental	18	4,83	,383				Factor 2 - Solidaridad	Control	53	4,55	,845	-,470	45,069	,641	Experimental	19	4,63	,597	Factor 3 - Cohesión	Control	53	4,17	,893	,073	29,172	,943	Experimental	20	4,15	1,089	Factor 4 - Coexistencia	Control	50	4,26	,922	-1,036	42,926	,306	Experimental	19	4,47	,697	Factor 5 - Actitud hacia la Escuela	Control	53	4,28	,948	-1,013	42,466	,317	Experimental	20	4,50	,761	Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655	Experimental	18	1,78	,428	Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081
Factor 2 - Solidaridad	Control	53	4,55	,845	-,470	45,069	,641																																																																																
	Experimental	19	4,63	,597				Factor 3 - Cohesión	Control	53	4,17	,893	,073	29,172	,943	Experimental	20	4,15	1,089	Factor 4 - Coexistencia	Control	50	4,26	,922	-1,036	42,926	,306	Experimental	19	4,47	,697	Factor 5 - Actitud hacia la Escuela	Control	53	4,28	,948	-1,013	42,466	,317	Experimental	20	4,50	,761	Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655	Experimental	18	1,78	,428	Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984								
Factor 3 - Cohesión	Control	53	4,17	,893	,073	29,172	,943																																																																																
	Experimental	20	4,15	1,089				Factor 4 - Coexistencia	Control	50	4,26	,922	-1,036	42,926	,306	Experimental	19	4,47	,697	Factor 5 - Actitud hacia la Escuela	Control	53	4,28	,948	-1,013	42,466	,317	Experimental	20	4,50	,761	Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655	Experimental	18	1,78	,428	Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984																				
Factor 4 - Coexistencia	Control	50	4,26	,922	-1,036	42,926	,306																																																																																
	Experimental	19	4,47	,697				Factor 5 - Actitud hacia la Escuela	Control	53	4,28	,948	-1,013	42,466	,317	Experimental	20	4,50	,761	Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655	Experimental	18	1,78	,428	Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984																																
Factor 5 - Actitud hacia la Escuela	Control	53	4,28	,948	-1,013	42,466	,317																																																																																
	Experimental	20	4,50	,761				Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655	Experimental	18	1,78	,428	Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984																																												
Factor 6 - Actitud hacia la Diversidad	Control	47	1,83	,380	,452	27,879	,655																																																																																
	Experimental	18	1,78	,428				Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866	Experimental	20	4,50	,827	Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984																																																								
Factor 7 - Logro	Control	54	4,46	,840	-,170	34,495	,866																																																																																
	Experimental	20	4,50	,827				Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081	Experimental	18	6,44	,984																																																																				
Factor 8 - Me siento	Control	49	5,63	1,845	-1,771	65	,081																																																																																
	Experimental	18	6,44	,984																																																																																			

5.2. Resultados de las entrevistas

De acuerdo con los resultados obtenidos en las entrevistas, los beneficios de hacer música comunitaria se han clasificado finalmente en tres categorías: *beneficios sociales*, *beneficios personales* y *beneficios académicos* (Tabla 2).

Tabla 2. Sistema de categorías asociado a los beneficios de la música comunitaria

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Recursos o n.º entrevistas	N.º referencias	de %
Beneficios de la música comunitaria	Beneficios sociales	Empatía	7	1	0.37
		Sensibilidad	5	1	0.37
		Igualdad	5	1	0.37
		Tolerancia	5	4	1.50
		Respeto	5	4	1.50
		Convivencia	2	5	1.87
		Transformación social	2	5	1.87
		Compartir	5	7	2.63
		Cohesión	2	7	2.63
		Intercambio intercultural	5	8	3.00
		Diversidad	2	12	4.51
		Amistad	6	15	5.63
		Inclusión	5	19	7.14
		Trabajo en grupo	5	48	18.04
	Beneficios personales	Educación	4	1	0.37
		Actitud	1	1	0.37
		Crecimiento personal	7	3	1.12
		Creatividad	1	4	1.50
		Compromiso	1	5	1.87
		Autoestima	7	12	4.51
		Expresión	1	12	4.51
		Satisfacción	5	24	9.02
	Beneficios académicos	Memoria	4	1	0.37
		Rendimiento	4	2	0.75
		Esfuerzo	2	4	1.50
		Concentración	1	5	1.87
		Atención	5	7	2.63
		Formación	6	8	3.00
		Oportunidades	3	12	4.51
		Disciplina	5	28	10.5
TOTAL			7	266	100

La categoría *beneficios sociales*, se ha dividido en 14 subcategorías con 137 referencias, por otro lado, la de *beneficios personales* se ha dividido en 8 subcategorías con 62 referencias y la de *beneficios académicos* se ha dividido en 8 subcategorías igualmente, con 67 referencias.

5.2.1. *Beneficios sociales*

Todos los participantes entrevistados, subrayan los *beneficios sociales* de la práctica de la música comunitaria:

“[...]gente de diferentes culturas, de diferentes contextos, y de diferentes edades [...] es que es muy bonito porque efectivamente, son niños de todas las culturas, de orígenes distintos porque este colegio tiene esa riqueza...” (M_3).

Dentro de estos beneficios sociales destacan los beneficios del *trabajo en grupo*, y coinciden en subrayar que es a través de la interpretación musical conjunta, como se enriquece la comunicación y el entendimiento. Por ello, uno de los principales objetivos del proyecto consiste en generar dinámicas que contribuyan a la transformación social a través de la convivencia y cohesión de las diferentes personas, además de fomentar la educación en valores (entre los que se mencionan la sensibilidad artística, la inteligencia emocional, la disciplina, el aprendizaje, el esfuerzo, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y colaborativas...). Estos valores se refuerzan desde una creación colectiva orquestal.

“el resultado final es superior a la suma de las partes y que la diversidad es una gran riqueza cuando se pone en interacción” (R_2)

Esta vivencia positiva de la orquesta es algo que quiere transmitir el profesorado del proyecto, el cual se ha formado en *El Sistema*:

“Realmente los momentos más felices de mi vida han sido+ gracias a la orquesta y creo que le debo todo a la orquesta, a la experiencia de tocar juntos” (P_1)

Otra piedra angular del proyecto es *la inclusión*; se incide en la importancia de incluir a todas las personas independientemente de su lugar de procedencia, situación económica y competencias musicales, lo que enriquece la interpretación de música conjunta. El profesorado subraya que, cuando alguien falta, es habitual que se pregunte en clase por esa persona, es decir, se preocupan y se ayudan entre unos y otros:

“No hay diferencias, todos somos iguales independientemente de la nacionalidad que tengan, nos une la música, el idioma de la amistad, tocar juntos es una manera de unir, de incluir.” (P_4)

“Bueno, pues me ha gustado todo el tema de la integración. Yo creo que lo estamos haciendo bastante bien [...] y que ya hay una consciencia global en ese sentido, de que no está todo tan segmentado como igual antes y ahora somos todos como uno.” (M_7)

Tanto las familias como el profesorado manifiestan que se ha observado que la relación entre el alumnado participante en la orquesta ha mejorado y se observa que es creciente la *amistad* entre ellos y ellas, una creciente actitud de compañerismo que relacionan con los beneficios que la música tiene en las personas. También se trata de potenciar en las clases, animando a que se ayuden entre sí:

“Hay un avance, una sensibilidad también por el otro, compañerismo, ganas de ayudar.[...] no quiero que entre ellos exista competencia, sino quiero que entre ellos haya amistad y también colaboración. La cosa es que si mi amigo está haciendo algo mal, yo lo ayudo.” (P_4)

“Esa cosa de... me siento bien cuando hago música cuando estoy con mis amigos”. (N_6)

“La música te hace un ciudadano mejor [...] te enseña el compañerismo, te permite conocer otros espacios, países. Te aporta sentimientos, alegría, tristeza, amor, sensibilidad, muy importante en estos tiempos.” (P_5)

También la amistad se contempla unida a la práctica de tocar en grupo, y vinculada con la importancia de *compartir*, de que haya *cohesión, convivencia, que favorece la transformación social*, valores todos ellos que se inculcan en el proyecto y que se consideran tan importantes o más que el aprendizaje de música en sí, y que se reflejan también en el trabajo del grupo de docentes:

“Con este proyecto también buscamos generar dinámicas que contribuyan a la transformación social a través de la convivencia y cohesión de los diferentes participantes.” (R_2)

“El respeto, los valores como el respeto la tolerancia, el compartir que es muy importante.”(P_5)

“Bueno siempre tenemos reuniones en donde hablamos y casi siempre todos los días nos vemos como unos 30 minutos antes de clase y después al terminar las clases también hablamos de lo que pasó en el día [...].Sí, hablamos de todo eso, este, a algunos les pasa una cosa y me lo cuentan y a mi si me pasa algo yo también le cuento a ellos y siempre nos estamos aportando ideas de cómo puede funcionar cada profesor en su aula.” (P_1)

Con respecto a la diversidad este programa destaca por su riqueza multicultural, observándose como algo positivo y enriquecedor.

“surge en un contexto de altísima diversidad y creo que viene a poner la guinda a una realidad que tenemos la suerte de poder vivir tanto desde el punto de vista del alumnado como de padres y madres de una escuela muy plural [...] nuestra gran riqueza que es la grandísima diversidad ... [...] las cosas que los niños pueden llegar a aprender en este contexto no tiene nada que ver con un grupo homogéneo.” (M_3)

Los relatos del profesorado, el representante y las familias acerca del *intercambio intercultural* hacen también referencia a la riqueza de contar con alumnado y familias de diversa procedencia, poder relacionarse con estas familias y establecer vínculos. A tal efecto, los viernes se organizan entre ellas, para colaborar con la organización del ensayo

orquestal, al que acuden todos los niños y niñas del proyecto, además de la convivencia que posibilita estudiar juntos un instrumento y preparar un repertorio:

“Es muy importante, ese intercambio intercultural que debe existir dentro de una orquesta que de por sí la hace rica por esa diversidad de culturas que hay y bueno, es eso.” (P_5).

“Ese es quizá uno de los mayores logros, una convivencia intercultural que se realiza de forma “natural.” (R_2)

En lo que se refiere al repertorio, hasta este momento, se han iniciado con el método Suzuki, y algunas piezas de su repertorio. Además de trabajar piezas del repertorio de música clásica, se han incluido algunas canciones populares del País Vasco, ya que forman parte del repertorio escolar de gran parte de los centros vascos, ya que uno de los objetivos del proyecto es asumir el reto de arraigarse en Euskadi, en diálogo con el rico folklora musical vasco.

“Queremos dar a lo que nos ha llegado desde la inspiración original del maestro José Antonio Abreu, una expresión propia pero manteniendo su gran potencial educativo, socio-cultural, transformador, integrador y liberador.” (R_2)

Relacionamos con el intercambio cultural las menciones que comprenden la *tolerancia*, el *respeto* y la *empatía*, valores destacados en las aportaciones de las personas entrevistadas, quienes además subrayan el poder de la música para favorecer la adquisición de estos valores. Para ello, tratan de fomentar la participación de todos en las actividades que se realizan, a través de dinámicas de juegos:

“Está claro que no es un conservatorio, no es una academia, es una escuela de vida donde brindan oportunidades para el valor, el respeto, los valores como el respeto la tolerancia.”(P_5)

“Hay algo que lo envuelve que además de lo cognitivo, tiene lo emocional y que además tiene también valores normales de respeto al otro, de turno al otro. Ahora toco yo y ahora tocas tú estas cosas.” (M_7)

5.2.3. Beneficios personales

De acuerdo con las personas entrevistadas, los beneficios personales que aporta la interpretación musical en grupo constituyen una de las riquezas más importantes del proyecto. Desde el profesorado se subraya la *satisfacción* que se produce al tocar en grupo, la mejora que han experimentado en poco tiempo, una evolución positiva que se manifiesta en los ensayos.

“Pues bueno, se crea un grupo allí de amistad, de alegría, que a través de la música es lo que nos brinda. Y yo creo que es muy muy bonito la verdad. Estoy muy satisfecho del trabajo que hemos venido haciendo. (P_5)”

Las familias corroboran que observan una mejora en la *autoestima* de sus hijos, una confianza en sí mismos, ganas de ofrecer lo que hacen, tocar en casa, y que esto lo llevan

también al colegio y a otras actividades. Una de las profesoras subraya que siente que la música les está ayudando a expresarse, y que en algunos casos en que el alumnado tiene problemas familiares les facilita la comunicación, el contar cosas que no pueden decir en casa.

El compromiso y la disciplina son aspectos relevantes en la práctica musical conjunta y se mencionan en las entrevistas.

Aunque lleguen cansados, enseguida participan en las actividades que se realizan. Para ello, desde el grupo de docentes incluyen también dinámicas de juego de lenguaje, de juego rítmico y de movimiento.

“[...] Los niños llegan totalmente concentrados y ya saben que vamos a clase y vamos a aprender y vamos a tocar y lo que vamos a hacer lo vamos a hacer bien. Eh, son niños, claro, obviamente a veces les sale un poquito el saltar, y el que se quieren ir porque están cansados, pero el comportamiento creo que es lo que más ha evolucionado. (P_1)”

Todo ello facilita el *crecimiento personal* que muchas veces no está valorado en la enseñanza. Esta cuestión se menciona como uno de los puntos fuertes del proyecto, que ayuda a desarrollar aspectos que no terminan de encajarse en el currículo oficial, muchas veces más centrado en el aprendizaje cognitivo y que la música y el arte en general ayudan a potenciar porque se ocupan de un aprendizaje más holístico, y vinculado también con el trabajo de emociones y sentimientos, lo que siempre es positivo.

“Pues la música y el arte en general para mí no está valorado. Implica un crecimiento personal en los niños y siempre estamos dando más valor a lo palpable.” (M_7)

Se percibe que hay ilusión con la trayectoria del proyecto, y que ya han podido recoger algunos pequeños frutos, aunque el camino recorrido no es largo aún. Creen que han conseguido despertar un sentimiento de pertenencia y un buen ambiente de convivencia que les anima a seguir trabajando y aprendiendo. La participación, la repercusión social, al incluir a niños y niñas de entornos vulnerables y algunas muestras musicales públicas así lo confirman. No obstante, la situación socio-sanitaria ha afectado directa y negativamente a la marcha del proyecto y al desarrollo de las actividades públicas que tenían programadas. Hay una incertidumbre grande y seguramente los ensayos conjuntos orquestales y las muestras musicales públicas van a quedar muy afectadas. En muy poco tiempo todo ha quedado muy afectado, pero, a la vez, hay una firme voluntad de luchar por la consolidación del proyecto y continuar trabajando en la misma línea.

También se han mencionado algunas dificultades, principalmente económicas, relacionadas con la obtención de subvenciones que les ayuden a continuar con el proyecto. Por otra parte, se hace referencia a la posibilidad de acceder a unos estudios y

a un tipo de cultura que muchas veces no está al alcance de algunos de los niños y niñas que forman parte del proyecto.

5.2.3. Beneficios académicos

Esta dimensión no se había contemplado cuando se planteó la investigación, así que constituye una categoría emergente. Desde el comienzo del proyecto, la evolución positiva que se ha observado en los estudios de algunos de los niños y niñas es mencionada por las personas entrevistadas, tanto familias como profesorado. En principio, el relato está vinculado con la disciplina, ya mencionada como un beneficio personal, pero que unido a la constancia y la perseverancia, las personas entrevistadas vinculan también con un mayor rendimiento en la escuela, en los estudios. Es por esto que se ha decidido incluir como una nueva dimensión:

“He observado que hay una disciplina, que no es disciplina que viene de fuera, es una autodisciplina. Que ellos, están pendientes de, hoy tengo música y tengo que llevar el cuaderno de música, tengo que llevar las boquillas si tienes trompetas y no sé qué, tengo que cuidar la postura [...] Y la profesora de mi hijo, cuando me reuní con ella en navidades me dijo, no sé qué ha pasado estoy alucinando con su actitud y con su interés.” (M_2)

Se completa con alusiones a la oportunidad que supone en la formación personal, el acudir a este tipo de proyectos, para mejorar la *concentración*, la *atención*, la *memoria*, además de una actitud más disciplinada hacia la vida. Una formación que no se adquiere normalmente en los centros escolares y que se fomenta en este proyecto. Un ejemplo de ello es el esfuerzo que están realizando para combinar el proyecto con otros estudios, incluso hay quien ha dejado otras actividades por falta de tiempo, lo que no impide que acudan con ilusión y con ganas de mejorar. Las familias y los docentes muestran su satisfacción por adquirir estos valores, algunas veces proyectando también el futuro, y son conscientes de que repercuten en un mayor esfuerzo y responsabilidad en las tareas que realizan en el centro escolar.

“Estamos aprendiendo una profesión.” (N_6).

“Han estado más concentrados, en cuanto a los estudios yo creo que les está yendo mejor.” (P_1)

“Pues sí. El rendimiento de los niños. Creo que ha sido increíble. Hay niños que avanzan mucho.” (P_4)

6. Discusión y conclusiones

Constatamos que la interpretación musical conjunta en este proyecto se vive de forma positiva y las personas entrevistadas han mencionado numerosos beneficios socioeducativos, además de las oportunidades que proporciona para formar en convivencia y en la comprensión de las personas, tal y como afirma Cabedo (2014), a través de la amistad, la diversidad, la inclusión y el trabajo en grupo.

En cuanto a las habilidades personales, las familias y el profesorado confirman que participar este proyecto ofrece a niños y niñas oportunidades para aumentar la disciplina y la autoestima, sentirse bien consigo mismos y poderse expresar de manera artística, habilidades que Kokotsaki y Hallam (2007) relacionan con las actividades musicales conjuntas.

El hecho de que el alumnado participante en el proyecto puntuara más alto en el test ESCODAD en los factores de cooperación, solidaridad, coexistencia, actitud hacia la escuela, logro y me siento se corresponde con los resultados de las entrevistas, donde se manifiesta que el alumnado se ayuda entre sí, la convivencia es positiva, están satisfechos de la pertenencia al proyecto, la actitud hacia los estudios ha mejorado y la disciplina y el compromiso con el estudio es elevado.

No podemos perder de vista que este estudio se ha realizado cuando el proyecto apenas ha cumplido un año desde su inicio. Queda recogido el entusiasmo de las personas entrevistadas, principalmente del coordinador, el profesorado y las familias. Igualmente, el alumno, a pesar del poco tiempo que lleva participando en el proyecto, menciona las posibilidades que se le ofrece para tener un futuro como músico. Es probable que la relación positiva con el profesorado, la satisfacción por el trabajo que se está realizando y los logros mencionados relacionados con la disciplina, le hayan proporcionado herramientas para tener confianza en sus posibilidades como músico.

Se espera continuar con el estudio y poder realizar un acercamiento más cualitativo hacia el alumnado, que nos permita recoger de forma más exhaustiva sus vivencias, además de sus posibles mejoras y limitaciones. Igualmente, sería interesante en futuras investigaciones indagar en la actitud hacia la cohesión y la diversidad, debido a su baja puntuación en el test (en ambos grupos), ya que podría ser un valor a trabajar.

Este tipo de proyectos otorga importancia a la participación de las familias, tal y como mencionan Gustems y Calderón (2016); en este caso, sus testimonios nos sirven de ayuda

para recoger su valoración personal de lo que supone para sus hijos e hijas, ya que son quienes mejor los conocen.

No obstante, esta investigación supone un primer acercamiento y aporta algunos datos que confirman la importancia de este tipo de proyectos, que contribuyen a la transformación de nuestros barrios más vulnerados a través de las transformaciones que se van produciendo a nivel personal en los participantes, desde la implicación de las familias y desde la mejora de la percepción social que se tiene de determinados barrios de Bilbao. Para la mayoría, ha sido su primer acercamiento al mundo musical de una forma intensa, y la pertenencia al proyecto les está abriendo nuevas perspectivas y comprensión del mundo musical y sus valores. Esperamos seguir investigando acerca de su evolución y de las posibilidades del mismo en cursos sucesivos, tanto en el ámbito social como en el personal, académico y musical, incluyendo también a más familias y alumnos y alumnas.

Referencias bibliográficas

- Bernabé Villodre, M. D. M. (2015). Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 18, no 3, 13-24.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cabedo, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. En A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-122). Síntesis.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of education & the Arts*, 18(11).
- Cabedo-Mas, A., Moliner, L., Campayo, E., Macian, R., & Arriaga, C. (2022, en prensa). Systematic review and the effect sizes of music education programs on social skills.
- Campbell, P.S. & Schippers, H. (2005). Local musics, global issues. En K. Howard, P.S. Campbell, H. Schippers, J. Drummond, P. Dunbar-Hall & T. Wiggins, T. (Eds.) *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. (pp. v-vii). Australian Academic Press.
- Casacuberta, D., Rubio, N., & Serra, S. S. (Eds.). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Graó.
- Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música?. *Colombia médica*, 32(4), 197-204.
- Cook, T. D. & Reicardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.

- D'Alexander, C. & Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en *El Sistema*. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 75-84.
- Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother?. Cultural diversity in music education. En K. Howard, P.S. Campbell, H. Schippers, J. Drummond, P. Dunbar-Hall & T. Wiggins, T. (Eds.) *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. (pp. 1-12). Australian Academic Press.
- D'Alexander, C. & Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en *El Sistema*. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 75-84.
- Elliott, D. J. (1994). *Music, education, and musical values*. En H. Lees (Ed), *Musical connections: Tradition and change* (pp. 8–24). The University of Auckland.
- European Music Council, EMC (2012). *Bonn declaration*. Paper presented at the From Seoul to Bonn – Translating the Goals for the Development of Arts Education to Music in Europe, Bonn (Germany), 16 May 2012. http://www.emc-imc.org/cultural-policy/music-education/bonn-declaration/?no_cache=1&sword_list%5B0%5D=bonn&sword_list%5B1%5D=declaration
- Gustems, J. & Calderón, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2).
- Higgins, K. M. (2012). *The music between us*. University of Chicago Press.
- Higgins, L. (2013). Música comunitaria: Facilitadores, participantes y amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 53-59.
- Higgins, L. (2020) Música comunitaria contemporánea: prácticas, ideas y entendimiento. *Actas del XI Encuentro ROCE Tenerife: Música en comunidad, Participación, inclusión y bienestar*.
- International Society for Music Education (2006). ISME vision and mission: Leading and supporting music education worldwide. <http://www.isme.org/general-information/29-isme-vision-and-mission>.

- Kelly, O. (1984). *Community, Art and the State: Storming the Citadels*. Comedia Publishing Group.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- UNESCO (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. Paper presented at the The Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, on 25–28 May 2010. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>
- Quintero, G. M. (2015). *La Música Comunitaria como una forma de intervención del tejido social que contribuye a la paz: un estudio de caso en el Departamento del Cauca* (Master's thesis, Universidad EAFIT).
- Rubio, N., Serra, L. & Gómez, I. (2016). Escenarios creativos para una cultura de acción: 4cordes, un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal. *Eufonía: Didáctica de la música*, 66, 21-27.
- Sánchez, F. (2014). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, 15(18), 63-69.
- Volk, T. (1998). *Music, education and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 167-181.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 5, 803.