

La dimensión socioeducativa de la música en el proyecto *Etorkizuna musikatan*

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

Jennifer de la Torre Cruz¹ (UPV/EHU)

Cristina Arriaga Sanz² (UPV/EHU)

¹Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
jdc0030@gmail.com

Universidad del País Vasco² (UPV/EHU)
cristina.arriaga@ehu.eus

Resumen

Esta investigación explora los beneficios de la música comunitaria en el proyecto Etorkizuna Musikatan 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 Obligatoria de una de las dos escuelas públicas de Bilbao que participan en el proyecto en el momento en que se realiza esta investigación. Además, se han recogido testimonios a través de siete entrevistas semi-estructuradas dirigidas a madres, participantes, profesorado y organizadores del proyecto. Los resultados determinan cómo a través del proyecto han experimentado beneficios sociales, personales y académicos que relacionan la experiencia de la música comunitaria con la inclusión, la interculturalidad y la integración de la diversidad.

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

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, lo que también implica una revisión del concepto de educación. 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). El reconocimiento a la diversidad lleva consigo favorecer la construcción de aulas más inclusivas. La inclusión social hace alusión a un proceso que garantiza que las personas en riesgo de pobreza y socialmente excluidas, tengan la oportunidad y los recursos necesarios para participar en las diferentes esferas de la vida humana (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi y Sarazin, 2014). A su vez, está relacionada con el acceso, la participación y logros de toda la humanidad, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Blanco, 2006).

La necesidad de 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).

En la actualidad, existe cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, debido a que tiene relación con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar (Blanco, 2006). Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido, y en algunas ocasiones siguen siendo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, agrupaciones culturales minoritarias, clases sociales marginales, inmigrantes, etc., haciendo ver la necesidad de crear una sociedad para todos (González, Martín y Poy, 2014). Precisamente una de las características principales de la sociedad actual es la diversidad, y la

escuela, tiene la labor de respetarla, de garantizar la igualdad de oportunidades y de integrar de manera efectiva a todas las personas. Por ello tiene que trabajar para que hablar de diversidad implique conversar de diferencia y no de desigualdad (Cabedo, 2014).

Según Aguado (2003), uno de los problemas que se manifiesta a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales en el aula ha sido la importancia que le otorgamos a las diferencias en lugar de poner en el centro los aspectos que nos unen. De ahí que la escuela intercultural, constituya el primer escenario de intercambio cultural, donde se tienen en cuenta las múltiples identidades personales que existen. Así, los centros escolares deberán ser creadores de espacios participativos, abiertos y flexibles que apuesten de manera decisiva y tajante por una educación intercultural inclusiva de transformación social ante la diversidad étnica y cultural (Chamseddine, 2015).

La educación musical posibilita un ámbito óptimo para el desarrollo y fomento de la inclusión. La música, debido a su carácter universal, es un medio indispensable para propiciar la convivencia entre culturas (Epelde, 2011). Al mismo tiempo, con la música se potencia la interculturalidad ya que promueve la convivencia, los vínculos interpersonales y el respeto (Bernabé, 2011). Por tanto, se convierte en una herramienta de trabajo para fomentar la competencia intercultural en el aula (Pérez, 2014).

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 (Kokotsaki, y Hallam, 2007). Un proyecto socioeducativo en el que la música comunitaria sea el vehículo de aprendizaje puede convertirse en un elemento de transformación social. Para ello, será importante que las prácticas musicales que se realicen en el aula favorezcan que los y las estudiantes estén orientadas hacia una participación ética y democrática como músicos y oyentes. De esta forma, el aula de música 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).

La música comunitaria, engloba a una amplia gama de actividades de intervención social que, a través de la música, 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 (Quintero, 2015).

Además, la música comunitaria tiene unos fines específicos, entre otros: el desarrollo social mediante un acceso libre y participativo en la cultura y en las artes, con profundo respeto hacia la diversidad, de forma que se incluyan todos los participantes buscando una transformación en las comunidades.

Con el objetivo de comprender mejor el concepto de música comunitaria y sus estrategias particulares a la hora de aplicarse, Quintero (2015), (Gustems y Calderón, 2016) y (Sanahuja, Moliner y Moliner, 2019) recogen algunos ejemplos, 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, que sirve de ejemplo para otros países.

- 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 JuEnan*”, 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*”, el de “*Bem Me Quer Paquetá*” o el proyecto “*Lova*” (La Ópera como Vehículo de Aprendizaje), que se trata de un proyecto educativo que se desarrolla en centros escolares con la idea de que una clase pueda transformarse en una compañía para crear su propia ópera y también se desarrolla en algunos centros españoles.

Pero, 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 hace hincapié en la música clásica, en referencia al arte musical de Europa Occidental incluyendo modelos que están basados en la orquesta (D’Alexander y Ilari, 2016).

El Sistema se originó en 1975 de la mano del maestro José Antonio Abreu, como ya se ha mencionado, 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 (FundaMusical 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” (<http://www.fundamusical.org.ve/es/historia.html>).

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). Así, 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 (Rubio, Serra y Gómez, 2016). Las bases del programa social y educativo musical de “El Sistema” se han expandido por más de 35 países de todo el mundo.

El proyecto “*Etorkizuna Musikatan*” impulsado por la entidad Norai en Bilbao, pretende potenciar la convivencia y la inclusión social de niños, niñas y jóvenes que residen en contexto de gran riqueza cultural pero que está 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, potenciando el desarrollo de la sensibilidad artística y otros valores como la inclusión, la diversidad y la interculturalidad.

El proyecto se ha iniciado recientemente y en este momento se está poniendo en práctica en dos centros educativos de Bilbao, vinculado a prácticas extraescolares. En cada centro se imparten dos sesiones semanales en las que trabajan en grupo por instrumentos separados (violines, violoncellos contrabajo y trompeta) y los viernes se reúnen para una tercera sesión en la que se desarrolla la sesión propiamente orquestal los dos centros de manera conjunta. Se inspira en el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela y promueve valores que hacen alusión a la inclusividad y a la multiculturalidad, dando importancia al trabajo en equipo.

2. Objetivos

Una vez expuestas las ideas del proyecto, nos preguntamos cómo puede este proyecto 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 los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general: explorar los beneficios socioeducativos de la interpretación musical conjunta en el alumnado que participa en el proyecto musical “*Etorkizuna Musikatan*”.

Objetivos específicos:

1. Conocer la influencia del proyecto Etorkizuna Musikatan en las percepciones de familias, profesorado y alumnado en la adquisición de habilidades sociales.
2. Conocer los efectos de la participación musical en el proyecto Etorkizuna Musikatan sobre la mejora habilidades personales.

3. 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 amplia variedad de instrumentos. Igualmente, se plantea como un estudio de caso, en el que se recogerán las voces de diferentes participantes en el proyecto para acercarnos a dar una explicación de los hechos.

3.1 Contexto

La investigación tiene lugar en el marco de un proyecto musicosocial denominado “*Etorkizuna Musikatan*”, y se desarrolla en una de las dos escuelas públicas de Educación Primaria Obligatoria de Bilbao en las que se ha implantado originariamente. El proyecto tiene como

finalidad hacer uso de la educación musical como un elemento para el desarrollo de la convivencia positiva y el entendimiento intercultural.

3.2 Participantes

En el estudio, han participado 75 alumnos y alumnas desde 2º hasta 6º de Educación Primaria Obligatoria, con edades comprendidas desde los 7 hasta los 12 años. De estos 75 estudiantes, 19 constituyen el grupo experimental de la investigación y 56 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, dos madres, un alumno participante del programa y un representante de la asociación Norai, con el fin de obtener distintos puntos de vista sobre el mismo. Para realizar la investigación, fue necesario pedir dos autorizaciones y consentimientos: en los centros donde se pasaron los cuestionarios, y a las familias del alumnado.

3.3 Instrumentos de recogida de información

Con respecto a la recogida de información del enfoque cuantitativo, 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 a su vez los factores de: cooperación, solidaridad, cohesión, coexistencia, actitud hacia la escuela, actitud hacia la diversidad, logro y me siento.

Éstos van del 1 al 5 en escala Likert, siendo el 1 el valor mínimo y el 5 el máximo exceptuando el último ítem que va del 1 al 7, siendo el uno el más bajo y el 7 el más alto. Cuenta con un total de 27 ítems.

Para el método cualitativo, 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 interrogado principalmente acerca de su percepción acerca de la experiencia y los beneficios y dificultades que les está suponiendo.

3.4 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. Acordamos las fechas en las que se iba a pasar el cuestionario una vez que contamos con el beneplácito del centro. 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 ha podido realizar.

Paralelamente acordamos fechas para la parte cualitativa para realizar las entrevistas, y todas ellas se hicieron mediante Skype y fueron grabadas. La elección de las familias se realizó por

conveniencia y también se vio determinada por el interés y disposición para colaborar. 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.

3.5 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 grupo experimental y analizar qué tipo de beneficios se obtienen por formar parte en el proyecto *Etorkizuna Musikatan*.

Para las entrevistas, se ha utilizado el programa MAXQDA 2020 para analizar la información obtenida y poder así organizar los resultados, categorizando todos los textos, elaborando un esquema representativo de las referencias encontradas para poder realizar los informes interpretativos. Para ello, se ha elaborado un sistema de categorías asociado a los beneficios que la música comunitaria; son inductivo-deductivas. 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 seleccionaron las citas pertinentes para producir informes de categorías bien documentados.

En cuanto a 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).

3.6 Resultados

3.6.1. Resultados cuantitativos

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 observa que 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. En los factores de cohesión y de actitud hacia la diversidad, los del grupo control, han puntuado más alto que los del experimental.

En cuanto al factor cooperación, el grupo de control tiene una (\bar{x} 4,77) y el grupo experimental de (\bar{x} 4,83). Con respecto al de solidaridad, el grupo de control tiene una (\bar{x} 4,55) y el experimental (\bar{x} 4,63).

En el caso del factor de la cohesión, el grupo control tiene una (\bar{x} 4,17) y el experimental de (\bar{x} 4,15). Siguiendo con el de coexistencia, el grupo de control tiene una (\bar{x} 4,26) y el experimental (\bar{x} 4,47).

En el factor de actitud hacia la diversidad, el grupo de control tiene una (\bar{x} 1,83) y el grupo experimental (\bar{x} 1,78). En el del logro, el grupo de control tiene una (\bar{x} 4,46) y el grupo experimental (\bar{x} 4,50).

Finalizamos con el factor de me siento, en el que el grupo de control tiene una (\bar{x} 5,63) y el experimental (\bar{x} 6,44). Además, cabe añadir que ningún factor ha dado diferencias significativas.

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

			Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
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
		Experimental		18	6,44	,984			

3.6.2. Resultados cualitativos

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

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

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

Beneficios sociales

Todos los participantes entrevistados, subrayan los *beneficios sociales* de la práctica de la música comunitaria, categoría que representa el 51,43 % de las referencias:

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

Es preciso destacar que la subcategoría con mayor número de referencias 48, que es *el trabajo en grupo* ya que se trata de la metodología principal con la que se trabaja en el proyecto, la interpretación musical conjunta es uno de los principales objetivos:

“Mira sí, sí he visto un grupo digamos, muy aportador. Si hay algo que tiene este eh bueno, el proyecto y la música, que te da para compartir, y pues es un grupo, la verdad súper majo, donde todos están con ganas de aprender, y que a su vez, esas ganas de transmitir esas enseñanzas. (P_5).”

También merece una mención especial *la inclusión*, ya que se trata de otro de los objetivos principales del proyecto, incluir a todas las personas independientemente de su lugar de procedencia, situación económica y competencias musicales con 19 referencias.

Por otro lado, cabe destacar la subcategoría de *la amistad* con un número de 15 referencias:

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

Con respecto a la subcategoría siguiente destacaremos *la diversidad* ya que este programa destaca por su riqueza en cuanto a las diferencias de los participantes, observándose como algo positivo y enriquecedor. Cuenta en total con un número total de 12 referencias. Continuaremos con la subcategoría que hace referencia al *intercambio intercultural* con un número de 8 referencias y se extraerá el siguiente testimonio:

[...] 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).”

Seguiremos con dos subcategorías que tienen en mismo número de referencias, 7, que son la de *compartir*, ya referenciada también en la y la de la *cohesión* dos valores que más se inculcan en el proyecto:

“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).”

Las subcategorías que hacen referencia a *la convivencia* y a *la transformación social*, ya mencionada por el anterior entrevistado, cuentan con el mismo número, 5 referencias:

“[...] Contribuyan a la transformación social a través de la convivencia. (R_ 2)”.

Finalizamos esta categoría con las 3 últimas. Primero, señalaremos las de *tolerancia* y *respeto* valores que están muy presentes con el mismo número de referencias 4:

“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).”

Concluimos con las dos últimas subcategorías de la dimensión que hace alusión a los beneficios sociales: la *empatía* y la *igualdad*. Los participantes, se ayudan los unos a los otros estando todos en el mismo nivel sin ser unos más que otros. Ambas subcategorías poseen el mismo número de referencias 1:

“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).”

“También donde hay personas, hay niños y niñas que son iguales que otros que no hay ningún tipo de diferencia independientemente de la nacionalidad que tengan, hay algo que nos hace unir que es la música que es un idioma universal. (P_5)”.

Beneficios personales

Las referencias sobre los beneficios personales que tiene el realizar música comunitaria representan un 23'27% del total:

“Sobre todo porque ellos se saben organizar todo y eso les da mucha independencia. Autogestión, responsabilidad, independencia en relación con los adultos. Es que no tenemos nada que decir ahí, y eso es fenomenal, como mucho puedes opinar. (M_3).”

“Lo noto sobre todo con la autoestima. Le ha subido Sí, sí. (M_ 7).”

Las personas entrevistadas destacan la subcategoría de *la satisfacción* ya que la música contribuye a una mejora del bienestar personal y a ser más felices con 24 referencias:

“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)”

Continuaremos señalando dos subcategorías que han tenido ambas 12 referencias y que son la *autoestima* y la *expresión*:

“Entonces el hecho de que esté con el violín también ha subido la autoestima. Bastante. (M_7).”

“En cuanto a expresarse los niños. Hay muchos casos de niños que tienen problemas en los hogares y creo que la música les ayuda a expresar lo que no pueden decir en su casa. (P_1).”

En el caso de la subcategoría del *compromiso* se cuenta con 5 referencias:

“[...] 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)”

La subcategoría de la *creatividad* es potenciada por la música según el testimonio de una de las madres y tiene 4 referencias en total. Seguiremos haciendo alusión a la subcategoría del *crecimiento personal* que tiene 3 referencias:

“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)”.

Concluiremos esta categoría de los *beneficios personales* haciendo alusión a las dos últimas subcategorías de manera conjunta que te cuentan con 1 referencia y que son la *educación* y la *actitud* ya que no sólo mejora en el aula sino en multitud de contextos:

“Insisto en la constancia, perseverancia. Ser educado y la música es la cosa más maravillosa que puede existir. En mi caso ha hecho un trabajo increíble y cada día lo sigue haciendo mucho, mucho, mucho más. (P_4)”.

“Bueno sí, con algunos, bueno la mayoría como un 90 % de los niños si han cambiado en actitud, (P_1)”

En cuanto a las dificultades o aspectos más negativos, no se ha mencionado ninguno, excepto el económico y la dificultad para obtener subvenciones que les ayuden a continuar con el proyecto.

Beneficios académicos

Se presentan por último los *beneficios académicos*, que representan el 25’13% de las referencias de las personas entrevistadas.

La subcategoría más recurrente en los testimonios es la disciplina porque la música se caracteriza por ser eso, una disciplina ya que promueve la constancia y la perseverancia con un número total de 28 referencias:

“Muchísimos, no te imaginas cuánto. [...] la disciplina, que es muy importante [...] una música donde es un poco más disciplinaria por así decirlo, exigente, yo creo que la música te aporta muchísimo, muchísimo. (P_5).”

La segunda que más se ha referenciado hace alusión a las oportunidades con un total de 12 referencias:

“Me pareció maravilloso desde todo punto porque generaba comunidad de padres, daba a los niños a todos, porque no había límites, una oportunidad de participar en la enseñanza musical que es carísima, y nuestro colegio tiene unas características socioeconómicas muy concretas. (M_3).”

La tercera a la que más alusión se le ha hecho es la que habla sobre *la formación* con 8 referencias en total, una de ellas incluso del único alumno al que se ha podido entrevistar:

“Estamos aprendiendo una profesión. (N_6).”

La cuarta, sería la subcategoría de *la atención* con 7 referencias:

“Al momento de trabajar, suelen ser atentos y claro, con la ayuda de los otros profesores, hay que bueno, se refuerza esa tensión para que ellos capten y puedan hacer las cosas bien pero la verdad, de un 100% un 70% es muy muy atento, el otro pues bueno, habría que llamarle la atención, actívale, y eso, pero bueno, eso se entiende la verdad porque son niños. (P_5).”

Continuaremos mencionando a la subcategoría de *la concentración* con un total de 5 referencias:

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

En el caso de la subcategoría que hace alusión al *esfuerzo*, observamos 4 referencias.

Y concluimos con las dos últimas subcategorías de la categoría que hace referencia a los beneficios de la música en cuanto al ámbito académico y señalamos: el rendimiento con 2 referencias y la memoria con 1 referencia:

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

“Y también eso ayuda a que el niño tenga memoria. Ayuda a recordar lo que está haciendo. (P_4).”

4. Conclusiones

Por un lado y de acuerdo con el objetivo general, constatamos que, efectivamente, la interpretación musical conjunta en este proyecto se vive de positiva y los que participan en él han mencionado numerosos beneficios socioeducativos. Podemos afirmar por ello que en este proyecto la música resulta una herramienta idónea para formar en convivencia y en la comprensión de las personas (Cabedo, 2014). Cabe señalar la importancia que tiene para esta

investigación, recoger los testimonios del profesorado en lo que se refiere a proyectos de música comunitaria porque se han formado en “*El Sistema*”. Su valoración positiva, la importancia que otorgan a los beneficios sociales, personales y académicos son la mejor prueba del valor de este tipo de proyectos ya que aumenta la creatividad, mejora la estima propia del alumnado y desarrolla habilidades sociales (Casas, 2001).

En lo que respecta al primer objetivo específico las personas entrevistadas subrayan de forma mayoritaria la categoría que hace mención a los beneficios sociales, que es la que mayor número de referencias tiene; por tanto, creemos que esto confirma que la participación activa en el proyecto ayuda a adquirir un número relevante de habilidades sociales, entre las que destacan la empatía, la amistad, la sensibilidad y el trabajo en grupo.

En cuanto a las habilidades personales, el segundo objetivo de esta investigación se dirige a definir si es posible mejorarlas a través del proyecto. De acuerdo con las respuestas obtenidas, profesorado y familias afirman que es posible mejorar el crecimiento personal, la autoestima y la satisfacción principalmente. Como ya se ha mencionado, participar en actividades musicales conjuntas ofrece a niños y niñas oportunidades para sentirse bien consigo mismos y poderse expresar de manera artística.

Asimismo, con respecto a este objetivo, los entrevistados también mencionan que observan que mediante el uso de la música se generan recursos comunicacionales que están orientados a mejorar las habilidades personales de los participantes (Carhuad, 2016).

Por otro lado, cabe destacar que el cuestionario ESCODAD, se pasó primeramente a modo de pretest, ya que la idea era de hacer un pos-test a fin de curso y poder evaluar la evolución, durante el curso escolar, así como las posibles diferencias entre los grupos experimental y control. Se observan en los resultados algunas diferencias entre ambos grupos, pero no significativas; es posible que, dado que eran los primeros meses del programa, los resultados fueran aun incipientes. Tampoco se ha podido establecer la evolución, ya que, como sabemos, el confinamiento no ha posibilitado continuar con las clases orquestales ni realizar el postest.

Es llamativo que el único alumno entrevistado haga alusión a la posibilidad de preparar una formación profesional a través del proyecto, lo que da idea del nivel de compromiso que supone

para él. También destacamos el testimonio de las madres que dan importancia a la autoestima y a la constancia. Precisamente, este tipo de proyectos otorga importancia a la participación de las familias (Gustems y Calderón, 2016); en este caso, sus testimonios nos sirven de ayuda para conocer su valoración personal de lo que supone para sus hijos e hijas, ya que son quienes mejor los conocen.

Sería interesante en futuras investigaciones indagar en la actitud hacia la diversidad, debido a su baja puntuación en el test (en ambos grupos) ya que podría ser un valor a trabajar. En cuanto a las limitaciones que han surgido a la hora de realizar la investigación, una de ellas ya ha sido mencionada, el no poder pasar el pos-test al alumnado para poder así evaluar el progreso de lo que mide el cuestionario ESCODAD para comprobar si ha habido evolución en los participantes. No obstante, esta investigación supone el primer acercamiento a este proyecto. 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.

5. Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: Mc Graw---Hill

Cabedo, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. In *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-122). Síntesis.

Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música?. *Colombia médica*, 32(4), 197-204.

Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 69-81.

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.

Bernabé, M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

Bernabé, M. (2012). Importancia del aula de música para el proceso educativo intercultural. *Educación y futuro*, 2012, num. 2, p. 16-26.

Carhuaz, G. (2016). La estrategia de la música como recurso educomunicacional para mejorar las habilidades interpersonales de jóvenes con habilidades diferentes y como desestigmatizador social: Caso: Proyecto Magenta.

Cook, T. D. & Reicardt, C. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- 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.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil.
- García, I., Pérez, M. & Santos, A. P. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (1), 60-71.
- González, P. (2006). La música como alternativa metodológica en el aula. *Universidad Autónoma de Chihuahua*.
- González, F., Martín, E. & Poy, R. (2014). La formación del profesorado como herramienta de cambio de la escuela excluida en escuela inclusiva. In *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*.
- 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).
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela n. 54*, 05-28.
- Johnson, B. N. & Christensen, L. (2012). *Educational research. Quantitative, qualitative, and Muxed Approaches*. London, UK: Sage.
- Kent, G. (2008). Unpeaceful music. En O. Urbain (Ed.). *Music and conflict transformation: Harmonies and Dissonances in Geopolitics* (pp. 104-111). London-Nueva York: I.B. Taurus.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Macías, M. (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 595-621.
- Pérez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187
- Priegue, D. & Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), a207-a207.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.-E. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-actionformation. *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), 165-188.
- 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.

- Sanahuja, A., Moliner, O. & Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 5, 803.