



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 seriada, 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/>

Mediación e interculturalidad en el aula de música a través de un proyecto colaborativo

Baikune de Alba Eguiluz¹ , Iskandar Rementeria²  & Cristina Arriaga³ 

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

baikune.dealba@ehu.es

²Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

iskandaraitor.rementeria@ehu.es

³Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

cristina.arriaga@ehu.es

To cite this article:

de Alba Eguiluz, B., Rementeria, I., & Arriaga, C (2024). Mediación e interculturalidad en el aula de música a través de un proyecto colaborativo. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 33, 32-56. DOI: 10.37261/33_alea/2

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/33_alea/2

Published online: 30 Sept. 2024

Mediación e interculturalidad en el aula de música a través de un proyecto colaborativo

Mediation and interculturality in the music classroom through a collaborative project.

Baikune de Alba Eguiluz¹, Iskandar Rementeria Arnaiz² & Cristina Arriaga Sanz³

¹Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

baikune.dealba@ehu.eus

²Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

iskandaraitor.rementeria@ehu.eus

³Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

cristina.arriaga@ehu.eus

Resumen

La diversidad cultural de la sociedad actual debe tener reflejo en las propuestas didácticas a llevar a cabo en el aula, también en lo que respecta a la educación musical. En este trabajo se presenta el resultado de una experiencia musical colaborativa en la que han tomado parte diversos ámbitos relacionados con la educación musical. El estudio, que se ha realizado desde un enfoque cualitativo, busca profundizar en la comprensión de fenómenos educativos y sociales que puedan contribuir a la transformación de la práctica docente. Los resultados principales muestran la pertinencia de este tipo de proyectos para facilitar el conocimiento y la reflexión sobre las diferentes problemáticas educativas y sociales desde la educación musical.

Palabras clave: educación musical, interculturalidad, proyecto colaborativo, creatividad

Abstract

The cultural diversity of today's society must be reflected in the didactic proposals to be carried out in the classroom, also with regard to music education. This paper presents the results of a collaborative musical experience in which different fields related to music education have taken part. The study, which has been carried out from a qualitative approach, seeks to deepen the understanding of educational and social phenomena that can contribute to the transformation of teaching practice. The main results show the relevance of this type of projects to facilitate knowledge and reflection on the different educational and social problems from music education.

Keywords: music education, interculturality, collaborative project, creativity

1. Introducción

La sociedad actual, cambiante, diversa y multicultural, debe ofrecer a cada persona la posibilidad de expresarse y la oportunidad para definir el rol que quiere desempeñar en ella. Las aulas escolares son un reflejo de esta realidad, donde la presencia de alumnado de distintas culturas es uno de los elementos que van a definir las propuestas didácticas que se lleven a cabo. Las canciones tradicionales, parte del patrimonio artístico y cultural, pueden contribuir al entendimiento y comprensión de esta diversidad, al incluirlas como eje principal de proyectos de educación musical. Así, la práctica musical, reflejada en acciones como cantar, escuchar, bailar, tocar o la creación y exploración sonora, es un vehículo para la reflexión, a través del análisis de lo sentido y compartido, para respetar las diferencias. Sin embargo, los programas escolares de educación musical tienden a centrarse en el repertorio canónico occidental, por lo que parte del profesorado no se siente seguro enseñando canciones de otros países. Tras la realización de una experiencia musical colaborativa, vinculada con el patrimonio cultural, en la que se han involucrado distintos ámbitos de la educación musical, este estudio pretende conocer el impacto intercultural, educativo, social y musical en el alumnado y profesorado de los centros participantes en el proyecto llevado a cabo en la Universidad del País Vasco, diseñado de cara a facilitar al alumnado de formación inicial del profesorado referencias para su futuro desempeño como docentes.

2. Marco teórico

La sociedad actual se caracteriza por los rápidos cambios a los que se ve sometida y la incertidumbre ante los mismos, con transformaciones que alcanzan a todas las esferas de la actividad humana, y que se reflejan también en el ámbito educativo. Uno de los aspectos fundamentales que identifican este escenario es la diversidad, hecho ante el que la educación no puede ni debe quedarse al margen y que debe considerar como uno de sus ejes principales, favoreciendo la convivencia entre individuos y grupos distintos, que se enriquecen con las aportaciones de todos y cada uno de sus integrantes. Reconocer que la existencia de distintas formas de ser, sentir, aprender, participar, estar o creer es la norma y no lo excepcional, así como la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado, nos lleva ineludiblemente a aprenderá valorar esta pluralidad y a convivir de manera respetuosa, solidaria y digna con ella (De Sousa Santos, 2010; Echeita et al., 2013). La educación inclusiva y la educación intercultural son dos conceptos que

abogan por la educación en la diversidad desde un enfoque enriquecedor de la misma, aplicando estrategias que conduzcan los sistemas educativos hacia el reconocimiento de valores como la igualdad de oportunidades, la justicia social y el derecho a la diferencia desde el diálogo igualitario y democrático. Además, comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, solidaridad y equidad (Moliner et al., 2015). Para que esta realidad sea posible, se hace necesaria una mirada diferente de la escuela que abarque las diversas realidades, incorporando agentes que asuman un rol más activo en las dinámicas educativas, enlazando las actividades escolares con la realidad social del entorno, e incorporando a todos los integrantes de la comunidad educativa (Moliner et al., 2022). Por otra parte, en las aulas se han de promover una serie de competencias donde el saber hacer, saber estar, y saber ser se tornan protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, no solo se ha de incluir en la docencia contenidos y habilidades, sino también, necesariamente, potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

La educación musical puede convertirse en un vehículo óptimo para el desarrollo de actitudes y para fomentar un dialogo que integre las diferencias (Bernabé, 2012, 2014; Bradley, 2006). A pesar de la perspectiva neoliberalista de la sociedad actual, que puede llegar a percibir la educación musical como una disciplina poco productiva y valorada (Rusinek y Aróstegui, 2015; Vaamonde-Sánchez et al., 2021) por no tener un impacto directo en la adquisición de competencias basadas en conocimientos y habilidades instrumentales, diversos autores destacan la importancia que la participación en una experiencia musical positiva tiene para el desarrollo tanto personal como comunitario (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015; Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017; Hallam, 2010; Ilari et al., 2013).

Por sus características, el lenguaje musical se convierte en un medio más de comunicación, de ilimitadas posibilidades, para convertirse en la base de un diálogo intercultural en el cual se generan vivencias que pueden contribuir a tomar conciencia de las asimetrías, desigualdades y formas de imposición y aculturación que muchas veces se manifiestan en el entorno social. Así, la educación musical ofrece la posibilidad de acercarse a la interculturalidad en las aulas a través de experiencias basadas en el respeto a la diversidad cultural (Zambrano, 2020), y también permite desarrollar competencias interculturales que posibiliten la convivencia en armonía con los otros. La integración de repertorios de otras culturas, con sus lógicas de apropiación y significados de las

vivencias individuales y colectivas, puede enriquecer los proyectos educativos orientados a proveer de significado y sentido la experiencia musical en el proceso formativo, ampliando las posibilidades para ver y comprender el mundo, identificar las emociones, los sentimientos y pensamientos que se expresan a través de la producción sonora.

Sin embargo, la mera incorporación de otros repertorios no es sinónimo de educación musical intercultural. Es evidente que la educación musical debe contemplar toda(s) la(s) música(s), transformando lo ausente en presente (De Sousa Santos, 2010) para dotarlo de existencia y contemporaneidad, y no centrarse solamente en una música específica, expuesta como prototipo de la totalidad. Es necesaria una apuesta, además, que no reduzca este aspecto, lo intercultural, a un elemento más junto a otros muchos dentro de la programación de la asignatura (Rodríguez-Quiles, 2004). Se pretende evitar así el trasfondo de una idea eurocéntrica de lo musical, alrededor de la cual giran, en el mejor de los casos, algunas otras culturas musicales, a las que solemos referirnos con términos que evidencian una jerarquización implícita, al dividir el mundo en dos realidades musicales, la propia y la ajena o extraña (Carabetta, 2015, 2017). Por ello, estamos hablando de la necesidad de un entorno educativo donde se puedan tender puentes que articulen diferentes formas de ser y estar en el mundo, y que incorpore la pluralidad de concepciones y tipos de música que forman parte de la realidad musical actual; un entorno donde el profesorado de música pueda llevar a cabo las propuestas educativas que permitan al alumnado el desarrollo creativo, personal y social (Berbel-Gómez y Díaz-Gómez, 2021), y que convierta al aula en un espacio donde se pone en juego una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010) para conseguir el equilibrio entre el conocimiento hegemónico y el resto de saberes que circulan en la sociedad. Y hablamos, al mismo tiempo, de docentes capaces de asegurar la igualdad de oportunidades a las distintas músicas y agentes (Ocaña, 2020), muchas veces silenciados por la estandarización estética dominante. La interculturalidad debe considerarse un principio educativo vertebrador de las propuestas educativas, que tengan en cuenta los intereses y las experiencias de los alumnos, facilitando así alcanzar los objetivos deseados de comprensión y tolerancia.

Así, las acciones que se llevan a cabo en este contexto están encaminadas a establecer relaciones entre la manifestación cultural y las posibles acciones sociales como una valoración de las relaciones entre personas, y los procesos creativos como un encuentro reflexivo que permite abordar las complejidades sociales (García-Huidobro y

Montenegro-González, 2021), especialmente las de una sociedad culturalmente diversa. Esta situación puede verse impulsada a través de la figura del mediador, como persona facilitadora tanto de los procesos creativos como los relacionales. La mediación tiene una función, ante todo, comunicativa, con el trasfondo de la normalización como principio de equidad, a fin de lograr el diálogo intercultural y la cohesión social, ejerciendo de puente, desde la relación próxima, para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre culturas (Hiri, 2020; Martínez Usarralde, 2008), aspecto de especial relevancia en el ámbito escolar. En este sentido, Bernaschina (2022) apunta que la mediación cultural, como canal de información, proporciona una comunicación vinculante e interactiva; y, por otra parte, un conocimiento de ámbito cultural, potenciando los recursos de que dispone una comunidad o grupo, para contribuir al conocimiento y a la búsqueda de una convivencia cultural de los participantes.

En el campo de la educación musical y artística se han llevado a cabo numerosos proyectos, en distintas etapas escolares, en los que el artista-creador se convierte en mediador, para ofrecer al alumnado la oportunidad de experimentar diferentes modos relacionales con las posibilidades que ofrecen los distintos lenguajes artísticos (Gutiérrez y Fernández, 2018; París-Romia, 2019; Lichtensztajn, 2018; Valls y Getino, 2016). Las posibilidades de mediación sociocultural de estas acciones quedan patentes con su función de mediadoras de significados culturales, a través de los procesos que tienen lugar en los intercambios entre los participantes (artistas, alumnado) y con las obras (Hernández-Hernández, 2013). Los mediadores, especialmente cuando son de otra cultura, aportan, además del conocimiento en su campo artístico, sus habilidades y su capacidad para enmarcar el proceso artístico con una perspectiva cultural que solo ellos pueden tener (Nethsinghe et al., 2022). En lo referente a la esfera docente, los retos del multiculturalismo o la relación con las familias configuran muchas veces la figura del profesorado como mediador social y cultural (García-Huidobro y Montenegro-González, 2021; Kishimoto y Sánchez, 2022; Pasca, 2012).

La escuela y la familia, como contextos principales en que tiene lugar el desarrollo de niños y niñas, despliegan funciones complementarias en su proceso educativo (Bolívar, 2006). La importancia de la implicación y participación de las familias en los centros escolares revierte positivamente sobre el alumnado, el centro y las propias familias (Garreta, 2015), aumentando la probabilidad de que el alumnado pueda progresar en sus aprendizajes y sus actitudes, y en su desarrollo social. Promover la comunicación

incrementando la implementación de experiencias participativas y hacer un uso adecuado de los canales existentes se torna más relevante todavía en el caso de las familias de minorías étnicas o migrantes. En este sentido, Llevot y Bernad (2021. p. 213) señalan que entre las necesidades formativas y culturales de las personas migrantes se encuentran la “inserción y superación de las «barreras culturales», pero a la vez conservar la propia cultura, darla a conocer, transformarla en un recurso”, ofreciendo así un reconocimiento mutuo de los valores culturales, sin requerir la ruptura con el pasado cultural y étnico en que se ha formado su identidad, ni esconder la forma en que esa identidad tiende a manifestarse normalmente en la vida diaria.

El proyecto Kontaidazu abesti bat/Cuéntame una canción

Los currículos de educación musical en las escuelas tienden a centrarse en las tradiciones musicales de la música clásica occidental (Carabetta, 2017; Kertz-Welzel, 2021; De Sousa Santos, 2010). En ocasiones, el profesorado refiere inseguridad al enseñar canciones de diferentes países (Campbell, 2016) y encuentran dificultades para realizar prácticas musicales significativas y creativas en contextos de alta diversidad cultural y social. Por otra parte, los retos que afronta la educación en la realidad actual, global y al mismo tiempo diversa, hacen necesaria la colaboración y la generación de alianzas para un nuevo tipo de prácticas educativas (Arriaga-Sanz et al., 2019; Berbel-Gómez y Díaz-Gómez, 2021). Se requiere tanto el trabajo directo en el entorno escolar como incidir en la formación inicial del docente, ofreciendo al futuro profesorado experiencias de aprendizaje basadas en contextos reales, en los que la escuela y la universidad se unan en el diseño de espacios y procesos educativos abiertos, flexibles y colaborativos basados en el contexto. En concreto, los ejemplos de interacción entre los ámbitos formal y no formal en educación musical, arrojan un resultado altamente positivo (Berbel y Díaz, 2014). Por todo ello, vincular los procesos educativos del alumnado universitario de formación inicial del profesorado de educación musical con los que se llevan a cabo en los centros escolares y escuelas de música (centros de educación musical no formal que ofrecen formación musical a cualquier interesado, cuya esfera de acción se centra principalmente en el municipio) ofrece un espacio donde poder explorar, experimentar e integrar diferentes perspectivas de la expresión musical.

Con el fin de promover una experiencia de aprendizaje sobre diferentes culturas musicales en un aula de educación superior, se propone un proyecto colaborativo, que surge de la necesidad de mantener vivo el patrimonio artístico y cultural de nuestras

sociedades, además de fomentar los valores propios de la educación intercultural, con la pretensión de que todas las voces se visibilicen y expresen igualdad.

El proyecto *Kontaidazu abesti bat/Cuéntame una canción* se lleva a cabo en colaboración con profesorado de la Universitat Jaume I, la Universitat de les Illes Balears, la Universidad de Cantabria y la Universidad del País Vasco y se realiza en los grados de Educación Primaria y de Educación Infantil. El desarrollo del mismo tiene lugar en las cuatro universidades en el mismo marco temporal, el curso lectivo, si bien no de manera simultánea, debido a las especificidades organizativas de cada universidad participante. El objetivo principal es favorecer la interculturalidad mediante un proyecto universitario orientado a centros escolares de educación primaria e infantil y escuelas de música donde la figura del mediador cultural y la práctica musical creativa y colaborativa resultan fundamentales.

Este proyecto consta de dos fases. En una primera fase (1) el profesorado de las distintas universidades que participan en el proyecto, en tanto mediadores culturales, transmitió a los estudiantes, en sesiones online, las características musicales de una canción de su propia comunidad autónoma, contextualizándola y aportando información relativa a otros aspectos relacionados con el patrimonio artístico y cultural (fiestas tradicionales, gastronomía, costumbres). El alumnado universitario llevó a cabo la tarea de recrear las mismas canciones cambiando algunas de las características musicales (melodía, ritmo, letra, instrumentos musicales...), para crear su propia adaptación. El trabajo posterior (fase 2) de los estudiantes universitarios consistió en diseñar una práctica similar en colaboración con colegios y familias de educación primaria y escuelas de música de su comunidad autónoma.

En la Universidad del País Vasco el proyecto *Kontaidazu abesti bat/Cuéntame una canción* se ha llevado a cabo con alumnado de la especialidad de Educación Musical de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao, en las asignaturas de “Educación vocal y canto” y “Formación instrumental”.

Primeramente (fase 1), en un trabajo interdisciplinar, grupal y colaborativo, basado en la creación e interpretación grupal, se realizaron diez versiones a partir de las canciones recibidas de las universidades participantes.

Tomando como punto de partida esta experiencia, se inicia la fase 2 del proyecto, en la que han participado seis centros educativos de Bizkaia (cinco de educación infantil y primaria y una escuela de música), donde se implementaron las propuestas diseñadas

por los estudiantes universitarios. El alumnado universitario se distribuyó en grupos, de cara a implementar sus propuestas en los centros escolares, para lo que trabajaron de forma conjunta con el profesorado de música de estos centros, replicando la experiencia vivida en las aulas universitarias. En esta ocasión los mediadores culturales fueron las familias del alumnado de diferentes orígenes de los propios centros, que transmitieron en el aula la cultura, los orígenes, las costumbres, la música de países como Colombia, Marruecos, Francia y Nigeria. Desde cada uno de los centros escolares se envió al alumnado universitario una grabación de la sesión con las familias y cada uno de los grupos trabajó en la universidad con este material, en primer lugar, indagando sobre la propia canción y su cultura, para posteriormente plantear cómo llevar a cabo una sesión reflexiva y creativa con el alumnado de los centros escolares. Como resultado de ello, el alumnado universitario diseñó una serie de actividades para realizar en los centros educativos para facilitar la comprensión y contextualización de estas culturas y el aprendizaje de las músicas propuestas por las familias. Todo ello se plasmó en un dossier donde se concretó la dinámica a seguir en el aula, teniendo en cuenta la importancia de impulsar la creatividad, ya que se esperaba que el resultado supusiera una adaptación de la música original. Estas actividades fueron implementadas en los centros indicados con la ayuda y colaboración del profesorado.

3. Objetivos

El estudio toma como punto de partida la implementación del proyecto *Kontaidazu abesti bat/Cuéntame una canción* en la Universidad del País Vasco y sus objetivos son:

- Conocer la posición del alumnado universitario ante la realización de proyectos basados en la práctica musical creativa y colaborativa que trabajan la interculturalidad en el aula de la etapa escolar
- Explorar la pertinencia de incluir la figura del mediador en proyectos de educación musical que favorezcan la interculturalidad
- Conocer el impacto intercultural, educativo, social y musical de este proyecto en el profesorado de las escuelas participantes

4. Metodología

Este estudio sigue un enfoque cualitativo, en un proceso interpretativo de indagación, que busca la comprensión de fenómenos educativos y sociales que puedan contribuir a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos (Sandín, 2003).

Se ha llevado a cabo mediante la realización de grupos focales, en los que participó el alumnado universitario, y un cuestionario de preguntas abiertas dirigido al profesorado de los centros educativos participantes en el proyecto.

Se optó por la técnica del grupo focal para facilitar el diálogo y participación activa del estudiantado, dada su capacidad para generar conocimiento sobre un tema de manera eficiente y oportuna (Benavides-Lara et al., 2022; Masadesh, 2012). Dadas las circunstancias confluente en el momento de llevar a cabo la recogida de la información del profesorado de los centros educativos participantes (reducida disponibilidad para realizar entrevistas), se decidió ofrecerles la cumplimentación de una serie de preguntas abiertas, instrumento que puede aportar información específica y contextualizada (Aguilera, 2017).

Tanto la batería de preguntas abiertas como los grupos focales se articularon en torno a temas planteados por el equipo docente investigador a partir de la teoría y de los objetivos del estudio (Galletta, 2013; Rodas y Pacheco, 2020). Las respuestas del profesorado se recogieron por escrito o través de un audio, que se transcribió para su análisis. Las sesiones de los grupos focales se grabaron en audio, y se transcribieron posteriormente.

Las respuestas del profesorado y los debates de los grupos focales se codificaron mediante un proceso de análisis de contenido (Chiva-Bartoll et al., 2020). El análisis de contenido es un método de investigación que permite hacer inferencias replicables y válidas a partir de datos, con el propósito de proporcionar nuevos conocimientos, una representación de hechos y una guía práctica para la acción (Krippendorff, 2002; Lorenzo, 2011). A partir de las denominadas transcripciones artesanales que proponen Farías y Montero (2005), se codificaron los datos para su análisis teniendo en cuenta las categorías establecidas a partir de los objetivos de la investigación y las surgidas del análisis de contenido. Finalmente, se seleccionaron citas relevantes para producir informes de categoría documentados.

Participantes

Participan en este estudio 62 estudiantes de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil que cursan las asignaturas de “Educación vocal y canto” y “Formación Instrumental” en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) y seis docentes (cuatro mujeres y dos hombres) de los centros educativos que han tomado parte en el proyecto *Kontaidazu abesti bat*.

Finalizada la implementación del proyecto se envió al profesorado de los centros educativos el cuestionario de preguntas abiertas. Los estudiantes de los grados de Educación Primaria (21 mujeres y 18 hombres) y Educación Infantil (21 mujeres y 2 hombres), se distribuyeron en diez grupos focales (ver Tabla 1), seis con el alumnado del grado de Educación Primaria y cuatro con el alumnado del grado de Educación Infantil. Estos grupos se formaron en base a los grupos de trabajo configurados por el estudiantado para llevar a cabo el proyecto, en aras de mantener un clima de confianza para las intervenciones, donde los discursos pudieran fluir libremente. Las sesiones tuvieron una duración de entre 40 y 50 minutos, y se desarrollaron a lo largo de tres jornadas. El profesorado investigador actuó como moderador.

Tabla 1. Configuración de los grupos focales

Grupo	Integrantes
Grupo 1 GF1	5 mujeres y 2 hombres
Grupo 2 GF2	5 mujeres y 1 hombre
Grupo 3 GF3	2 mujeres y 5 hombres
Grupo 4 GF4	1 mujer y 5 hombres
Grupo 5 GF5	6 mujeres
Grupo 6 GF6	2 mujeres y 5 hombres
Grupo 7 GF7	5 mujeres
Grupo 8 GF8	5 mujeres
Grupo 9 GF9	4 mujeres y 2 hombres
Grupo 10 GF10	7 mujeres

5. Resultados

Una vez recogida y analizada la información, se ha organizado en tres categorías principales, comunes a los dos conjuntos de informantes: a) experiencia en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el aula de música, b) la figura del mediador, y c) las implicaciones docentes de la propuesta en cuanto a innovación y creatividad. En los grupos focales del alumnado emerge, además, la idea de posicionamiento hacia la justicia social, y en el profesorado de los centros educativos la conexión universidad-centros educativos. A continuación, se señalan las ideas más relevantes expresadas por estudiantes y profesorado.

VOCES DEL ALUMNADO

a) experiencia en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el aula de música

En cuanto al trabajo realizado primeramente en la universidad (fase 1), la mayoría de estudiantes comentan no haber tenido previamente una experiencia similar en la que hubiera trabajado la interculturalidad, y aunque se les transmitía el respeto por otras culturas, fue siempre desde un punto de vista más teórico: “no habíamos tenido la oportunidad de profundizar en otras culturas, por ejemplo, a través de una canción determinada, que hemos fusionado con lo nuestro [el idioma]” (GF 2). Expresan, asimismo, que es fundamental acompañar la teoría con actividades prácticas y poder disponer de más tiempo a lo largo del Grado para tratar la interculturalidad.

Esta fase del proyecto ha representado para el estudiantado una forma innovadora de trabajar, a partir de la autonomía y la libertad para plantear sus propuestas, (“son canciones que no conocíamos, hemos abierto nuestros «límites»”, GF 9; “hemos empezado pensando en nuestros gustos, intentando que estuvieran presentes, incluirlos de alguna manera al trabajar en la canción”, GF 4), integrando o modificando los elementos que ellos y ellas han decidido para re-construir la canción. También han experimentado en primera persona una manera de trabajar con respeto diferentes culturas y costumbres, enfoque que consideran muy apropiado para tratar la diversidad en el aula.

Todo el alumnado valora de un modo positivo la experiencia porque ha sido novedosa para ellos, sobre todo el hecho de tener la oportunidad de poner en práctica sus propuestas y de aprender los unos de los otros: “hemos sacado conclusiones del trabajo realizado, claro que sí, pero ha sido a raíz de poder experimentar y de crear algo primero”

(GF 6); “nos hemos tenido que entender, que poner de acuerdo entre todas para llevar a cabo el proyecto” (GF 7); “nos hemos planteado muchas cosas entre nosotras, hemos tenido nuestros debates, nuestros intercambios de opinión, ha sido todo muy constructivo” (GF 10). Sienten que han reforzado su creatividad, y de cara a su futuro como docentes, han comprobado que para el alumnado de la etapa escolar es muy motivador comenzar desde la experimentación, explorando diferentes posibilidades de actuación, ya que “aunque en un principio te da la sensación de estar sumido en un proceso un poco caótico, el resultado obtenido siempre es muy interesante” (GF 2). También señalan que les gustaría conocer cómo se han tratado las canciones propuestas por el profesorado en las otras universidades.

En cuanto a la fase 2 del proyecto, el alumnado señala que ha sido una forma inmejorable de conocer y entrar en contacto de manera directa con la realidad de las aulas, ya que, en general, la interculturalidad se ha tratado de manera muy tangencial a lo largo de los estudios del Grado. Por ello, algunos estudiantes se expresan en estos términos: “Para mí ha sido como un baño de realidad, porque en mi trayectoria no me había topado con nada parecido. Desde un punto de vista teórico siempre se ha hablado de la interculturalidad, cómo hay que tratarla, cómo introducirla, de las actividades que hay que hacer en clase.... pero hasta ahora no lo había llevado a cabo, ni en el Practicum, esta ha sido la única vez que lo he podido poner en práctica” (GF 5).

También apuntan que trabajar la diversidad cultural en el aula es enriquecedor en una doble vía. Por una parte, porque han experimentado que se puede trabajar la música a través de proyectos donde se integra con otros aspectos, se involucra al alumnado de la etapa escolar en la propuesta y se impulsa su creatividad (“...unir la música con otros elementos de la cultura puede ser algo que les encamine a interesarse por otras culturas...”, GF 7). En definitiva, se muestran dispuestos a llevar a cabo proyectos de estas características en el futuro.

Por otra parte, este proyecto puede ser una forma de conectar con el alumnado de otras culturas, una manera menos invasiva de conexión, “porque solo porque hayan tenido que venir aquí no se les puede imponer lo nuestro. Tiene que ser más «te ofrezco mi cultura y te doy la oportunidad de que enseñes tu cultura»” (GF 6). En general, el alumnado considera que es importante ser culturalmente inclusivo y que trabajar la diversidad cultural en el aula es una herramienta educativa más para romper los tópicos, siempre desde el respeto a la individualidad. Además, participar en este tipo de proyectos

puede suponer para muchos niños y niñas una manera de no perder la conexión que tienen con sus familias, y por el hecho de hablar de ello delante de la clase, una forma de sentirse parte integrante del grupo.

b) la figura del mediador

Las conferencias (fase 1) del profesorado de las universidades, en tanto mediadores culturales que pertenecen (o que están arraigados) a una cultura y la conocen experiencialmente, han sido muy útiles y enriquecedoras para entender e interiorizar las canciones que propusieron, para trabajar en clase las adaptaciones con el resto de grupos y para hacer luego su versión. En definitiva, para hacer algo propio, pero con la esencia de lo que el profesorado transmitió al alumnado (“...para hacer algo nuestro, pero con la esencia de lo que nos han transmitido”, GF 1). Todo ello desde un planteamiento global, que no solo tiene en cuenta los aspectos exclusivamente musicales, sino que incluye otras cuestiones relacionadas con el entorno cultural y social (“...el vídeo de [...] ha sido muy clarificador, los instrumentos, los trajes..., todo”, GF 9; “Te están diciendo verdaderamente para qué se utiliza esa canción, cuál es su realidad”, GF 3). Además, son conscientes de su papel como futuros docentes en la escuela, ya que de alguna manera ellos también serán mediadores (“...nosotros, en realidad, jugaremos ese papel en el futuro”, GF 1).

En los grupos focales realizados con el estudiantado, en su experiencia personal en educación primaria y secundaria, la figura de las familias como mediadoras culturales tiene escasa repercusión. Apenas se menciona como tal, si bien se hace referencia de manera colateral, recordando alguna situación anterior (“...una vez vino la hermana de una compañera al colegio a hacer tatuajes con henna....al final se trataba de conocer la cultura de una compañera”, GF 7). No obstante, cabe señalar a este respecto que la propia dinámica del proyecto y sus fases no implicaron un contacto directo entre el alumnado universitario y las familias mediadoras, cuestión que explicaría la escasa atención que recibe esta cuestión por parte de los estudiantes.

c) implicaciones docentes en cuanto a innovación y creatividad

En cuanto al trabajo realizado en los centros educativos (fase 2), el alumnado señala que les hubiera gustado tener más información sobre el aula en concreto donde se iba a implementar la propuesta, si bien en todos los casos se ha llevado a cabo satisfactoriamente gracias a la colaboración incondicional del profesorado de los centros participantes.

La actividad les ha resultado altamente motivadora, ya que les ha permitido no solo realizar el diseño, sino también llevarlo a la práctica. Subrayan que no habían tenido hasta ahora la oportunidad de enfrentarse a una situación real y asumir el rol del docente. En este contacto con la realidad del aula han tenido que utilizar su capacidad de improvisación, “porque ha sido necesario que nos adaptemos a las circunstancias del colegio, igual no ha ido todo perfecto, pero la experiencia ha sido muy buena” (GF 4). Destacan también cómo por parte del alumnado de los centros educativos la participación ha sido muy activa, siempre de manera colaborativa. Aunque en algunos casos el nivel de implicación hacia la actividad o hacia una canción en concreto no ha sido la esperada, en general se han mostrado muy receptivos a las propuestas que el alumnado universitario les ha planteado, ya que poco a poco surgían las ideas y hacían sus propias propuestas, reaccionando también con interés hacia sonidos nuevos: “porque no son similares a los de aquí, son extraños... ha sido como desmitificar esos sonidos, dotarlos de presencia en su cotidianidad” (GF 3).

d) posicionamiento hacia la justicia social

El alumnado se expresa de manera taxativa respecto a esta cuestión, con intervenciones en este sentido: “...en este mundo global es importante reforzar la cultura propia, mostrar que no solo existe la cultura global [entendiendo como global la cultura europea]. Cada lugar tiene la suya y hay que darla a conocer” (GF 2). Además, sugieren que “en este concepto de «enseñar», lo nuestro no es el punto de partida, el sitio de donde surge todo, el patrón sobre el que medir todo lo demás” (GF 3). Subrayan que hay que reconocer la existencia de los otros (entendidos como los diferentes) y que este reconocimiento también puede tener influencia positiva en nuestra cultura. Además, consideran que el incluir otros repertorios en el aula es una manera de estimular la curiosidad del alumnado, y al mismo tiempo, de vencer la prevención y posibles reticencias a relacionarse con personas de otra nacionalidad.

VOCES DEL PROFESORADO

a) Experiencia en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el aula de música

El profesorado considera necesario tratar la interculturalidad en el aula de música y acercarse a otras culturas. Sin embargo, aunque varios docentes utilizan o han utilizado en ocasiones canciones de otras culturas en la clase de música, algunos piensan que

gracias a este proyecto han tomado mayor conciencia de la importancia de profundizar más en el contexto y significación cultural de esas músicas. Así lo expresa el docente 4: “Solemos enseñar a los alumnos canciones de otras culturas, pero muchas veces, no vamos más allá, es decir, no contamos mucho de dónde viene, su origen, qué significa... Una vez realizada esta actividad, soy más consciente de la importancia de profundizar y entender todo lo que las rodea”. Además, el uso de un repertorio más amplio, "ayuda a valorar un tipo de música diferente a la que normalmente escuchan" (docente 2).

Piensan que ser inclusivo culturalmente fomenta el respeto y la comprensión entre las personas, y contribuye al desarrollo de la solidaridad y la cooperación, a la consideración positiva de la diversidad y, finalmente, al crecimiento personal. Asimismo, es imprescindible crear un entorno seguro y de respeto hacia los demás y hacia uno mismo, donde el alumnado pueda expresar sus ideas, tomar parte en el aprendizaje y sensibilizarse hacia la diversidad cultural.

b) la figura del mediador

El profesorado considera positivamente el hecho de que la mediación cultural haya sido realizada por las familias, ya que se refuerza el vínculo de éstas con la escuela (“lo más valorable es que el alumno se ha sentido protagonista, pero no sólo él, también su familia...” docente 3). Además, de este modo el alumnado ha mostrado mayor interés y motivación en aprender, pudiendo compartir conocimientos y experiencias.

c) implicaciones docentes en cuanto a innovación y creatividad

Las distintas fases y características del proyecto, así como la interacción entre los distintos agentes participantes, han favorecido un aprendizaje colaborativo. El hecho de versionar una canción y trabajarla de este modo con el alumnado desarrolla el pensamiento creativo, explorando diferentes géneros y estilos musicales, utilizando diferentes instrumentos musicales, practicando la improvisación, o experimentando con diferentes técnicas compositivas y estrategias. Además, la posibilidad de trabajar de forma libre la canción, adaptando distintos parámetros musicales o incluso la letra, ha ofrecido la posibilidad de que cada grupo de alumnos se exprese de acuerdo a sus gustos y deseos.

d) conexión universidad-centros educativos en torno a la interculturalidad

Expresan su satisfacción por cómo se ha llevado el proyecto, partiendo de la universidad, para llegar a los centros educativos, que han facilitado la coordinación e intervención con el alumnado y familias, y finalmente cerrar el círculo con la intervención

del alumnado universitario en la escuela. En este sentido, y salvo por una excepción, el profesorado opina que la actitud y la implicación de los estudiantes ha sido muy buena.

También expresan una serie de ideas sobre qué puede ofrecer la universidad en relación con el tratamiento de la interculturalidad: oferta de talleres y cursos musicales de diferentes culturas; organización de conciertos y actividades culturales; fomento de la interacción entre grupos de estudio y profesorado de diferentes culturas a través de proyectos y actividades; contratación de profesorado de diferentes culturas; fomento de la investigación intercultural en música a través de becas y programas especializados de investigación.

Por último, cabría indicar que la mayoría del profesorado coincide en que la mayor dificultad para el desarrollo del proyecto está vinculada al tiempo y su gestión. En este sentido, varios docentes coinciden en que sería beneficioso contar con más sesiones tanto para el desarrollo del proyecto en el aula como para favorecer un feedback con el alumnado universitario. Otros indican que la mayor dificultad ha sido la coordinación de los horarios entre los distintos agentes (universidad, escuela, familias). No obstante, cabría mencionar a este respecto que en los centros escolares únicamente se imparte una hora de música a la semana, lo cual supone una limitación de partida que dificulta la temporalidad y gestión horaria del proyecto. Algo similar ocurre a nivel de la universidad, donde la propia configuración del plan de estudios de los Grados (cada asignatura de la especialidad de educación musical tiene una carga docente de seis créditos y se imparten en un único cuatrimestre, a lo largo de quince semanas), condiciona asimismo la planificación, organización y realización de este tipo de proyectos.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de los grupos focales del estudiantado y la información aportada por el profesorado de los centros educativos indican que el proyecto *Kontaidazu abesti bat/Cuéntame una canción* ha tenido una buena acogida y repercusión a nivel educativo, tanto en la universidad como en los centros donde se ha llevado a cabo. Abordar la interculturalidad a través de la educación musical, en un contexto que permita valorar y apreciar producciones sonoras diferentes a la propia, y desarrollar las competencias que permitan una convivencia basada en el respeto a la diferencia, es un reto que el alumnado de formación inicial del profesorado deberá afrontar como futuro docente (Bernabé, 2014).

Para el alumnado universitario, la implementación de proyectos que favorecen la interculturalidad, basados en la práctica musical creativa y colaborativa, se manifiesta como el instrumento adecuado para trabajar en el aula los valores y actitudes necesarios para la construcción de una ciudadanía crítica y responsable (Moliner et al., 2022). El hecho de poder trabajar con libertad para expresar su creatividad a partir de una serie de propuestas, en principio poco relacionadas con los intereses, entorno y gustos de los estudiantes, ha conseguido que las hayan asumido, apropiándose de sus significados y recreándolas, a través de la exploración y la experimentación con múltiples y diversos elementos expresivos. Han vivido la experiencia de manera positiva, y, a pesar de las pequeñas inseguridades manifestadas al inicio, el proceso ha resultado altamente motivador. Las experiencias musicales creativas y de colaboración realizadas en el proyecto les han proporcionado otro conocimiento de las prácticas de educación musical (Berbel-Gómez y Díaz-Gómez, 2021), facilitando una visión más real del contexto escolar.

En este aspecto, el estudiantado universitario ha sido muy receptivo a trabajar con repertorios referentes de un patrimonio cultural distinto al suyo, distinguiendo, además, la diferencia entre propuestas de educación musical de carácter más multicultural frente al trabajo de la interculturalidad a través de la música. Esto conlleva un posicionamiento, desde la justicia social (De Sousa Santos, 2010) ante la predominancia de una música global, pero que únicamente recoge las características de una cultura dominante, de marcado carácter eurocéntrico. Ante esta mirada exenta de perspectiva, se trata de reconocer el valor de todo tipo de música, y, por ende, de todo lo relacionado con las expresiones de las distintas culturas, fundamental en su futuro desempeño como docentes y como docentes de educación musical para, partiendo de los contextos culturales de los estudiantes, conseguir romper estereotipos (Carabetta, 2015).

La inmersión en otras culturas se ha producido a partir de un acercamiento a las circunstancias del otro, a través de la música y de otros aspectos culturales, que se ha visto facilitado por la figura del mediador (Nethsinghe et al., 2022). Trabajar en el aula con un artista o un mediador de una cultura determinada autentifica y humaniza la experiencia de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo se incorpora el conocimiento del hecho cultural o musical en sí, sino también sus vivencias. En este caso, el profesorado de las universidades que han colaborado en el proyecto ha funcionado como verdaderos mediadores culturales, facilitando el proceso de re-creación y transformación de las

canciones “originales” seguido por los estudiantes para dotarlas de una nueva significación que les haga identificarse con ellas.

En este sentido, podemos decir que trasladar la figura del mediador cultural a las familias del alumnado de otras culturas de los centros educativos ha sido un factor decisivo a la hora de normalizar la relación de este alumnado con el grupo-clase. Su protagonismo se ha incrementado, al compartir su entorno sociocultural, lo que ha redundado en un mayor interés y motivación por aprender. Esta labor de mediación cultural ha contribuido a incrementar el vínculo de las familias con la escuela, desde el reconocimiento, la valoración y el respeto mutuo del acervo cultural (Llevot y Bernad, 2021).

La experiencia ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de los centros escolares, fomentando la participación activa y grupal para crear, improvisar e interpretar, permitiéndoles expresarse de forma libre, integrando sus preferencias y compartiendo sus conocimientos y experiencias. La música creada en el aula se ha convertido en la base del diálogo entre culturas (Zambrano, 2020) y les ha permitido acercarse a las vivencias de sus compañeros y compañeras.

Por otra parte, las conexiones generadas en el proyecto y, sobre todo, la comunicación que se ha desarrollado entre los participantes, facilitan el conocimiento y la reflexión sobre las diferentes problemáticas educativas y sociales y sobre cómo abordarlas (Berbel-Gómez y Díaz-Gómez, 2021). Tanto el profesorado de los centros participantes como los estudiantes universitarios se han mostrado muy de acuerdo ante la puesta en marcha de este tipo de proyectos.

En resumen, la participación en esta experiencia ha sido muy positiva para estudiantes y profesorado de los centros, a pesar de algunas limitaciones derivadas principalmente de la dificultad de congeniar los horarios de los centros escolares y la universidad. En este sentido sería importante tener la oportunidad de contar con los tutores y tutoras de los centros, o incluso docentes de otras áreas, para colaborar con el profesorado de música, y potenciar actividades interdisciplinares y proyectos de trabajo como metodología. En cualquier caso, no se trata únicamente de un problema de gestión o de organización de horarios y calendarios; la limitación temporal está vinculada a la organización curricular de la materia de música y a cuestiones tales como la falta de reconocimiento de la música en el contexto educativo (Vaamonde-Sánchez et al., 2021).

El trabajo con las canciones de otros entornos y culturas (otras comunidades autónomas, otros países) ha proporcionado al estudiantado ideas pedagógicas y comprensión intercultural, sobre el entendimiento de personas y música de diferentes culturas. Las experiencias de creación musical participativa aportaron al alumnado universitario una percepción de la música como expresión humana culturalmente diferenciada, hecho que, de cara a su futuro docente, podrá contribuir a minimizar las dificultades para realizar prácticas musicales significativas y creativas en contextos de alta diversidad cultural y social. Además, la oportunidad que ofrece este tipo de iniciativas para realizar trabajos colaborativos a través de la música favorece y refuerza la cohesión grupal.

A través de este proyecto se ha animado a educadores musicales de otros centros, fuera del ámbito universitario, a comprometerse con la música de entornos culturalmente diversos y a implicarse con esta pluralidad, con la propia diversidad que existe en el aula.

Asimismo, se ha observado la necesidad de contemplar otras metodologías en el aula, en las que la figura del mediador cultural puede jugar un papel destacado como puente para vincular distintas realidades desde el conocimiento y transmisión de su propia cultura, que posibiliten una relación más igualitaria. La figura del mediador ha ayudado a abrir las puertas a las familias y la comunidad, a entender la importancia de ubicar la música en su contexto, además de aprovechar las propiedades de la música para impulsar la conexión entre las personas.

Para concluir, este proyecto ha facilitado un espacio para tomar conciencia de cómo el repertorio y las opciones pedagógicas que se proponen en relación con el mismo pueden tener implicaciones de largo alcance, para repensar nuestra responsabilidad como transmisores de cultura y, además, como docentes, para examinar críticamente nuestras opciones pedagógicas en relación con las relaciones de poder existentes en la educación musical.

El estudio llevado a cabo ha permitido obtener información para futuras acciones, si bien sería conveniente disponer de información sobre la extensión social del proyecto, recogiendo las opiniones del alumnado y familias de los centros escolares, así como completarla con datos cuantitativos que permitan una mejor comprensión de la vivencia y del aprendizaje por parte del alumnado.

Referencias

- Aguilera Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 57-71. DOI: 10.12795/revistafuentes.2017.19.1.03
- Arriaga-Sanz, C., Alba-Eguiluz, B., y Cabedo-Mas, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Revista Música Hodie*, 19. DOI: 10.5216/mh.v19.51402
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., y Rendón Cazales, V.J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 13-197. DOI: 10.25009/cpue.v0i34.2793
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52. DOI: 10.1016/S0210-2773(14)70008-3
- Berbel-Gómez, N. y Díaz-Gómez, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77-101. DOI: 10.17583/remie.0.5381
- Bernabé Villodre, M. del M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 107-127. DOI: 10.14201/10357
- Bernabé Villodre, M del M. (2014). Cultural identity and using music in the intercultural educational process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 235-240. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.304
- Bernaschina, D. (2022). La mediación cultural-artística desde la virtualidad inclusiva: cuestión o beneficio de los usuarios con diversidad cultural. *Educación artística: revista de investigación (EARI)* 13, 38-50. DOI: 10.7203/eari.13.21790
- Bradley, D. (2006). Music education, multiculturalism and anti-racism: Can we talk? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1-30.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-294. DOI: 10.17583/remie.2015.1555
- Campayo-Muñoz, E. Á. y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258. DOI: 10.1017/S0265051717000067
- Campbell, P. S. (2016). 'World music pedagogy': Where music meets culture in classroom practice. En C. Abril, (ed.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 89-110). Oxford University Press.
- Carabetta, S. (2015). Hacia una pedagogía musical crítica. En M. Mardones (comp.), *Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical* (pp. 17-22). Universidad Nacional de La Plata.
- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 119-127. DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p119-127
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M.L., y Salvador-García, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 11, 104841.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Amaru.
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 83-106. DOI: 10.17227/rce.num82-10587

- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 71-85.
- Gutiérrez, M. R., y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 30(2), 361-374.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. DOI: 10.1177/0255761410370658
- Hernández-Hernández, F. (2013). Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre los niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela. *Trama interdisciplinar*, 4(1), 35-52.
- Hiri, A. (2020). La integración del inmigrante marroquí en el ámbito educativo: una propuesta desde la mediación cultural. *Barataria. Revista castellano-manchega de Ciencias Sociales*, 28, 36-53. DOI: 10.20932/barataria.v0i28.574
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L. y Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. DOI: 10.1177/0255761413487281
- Kertz-Welzel, A. (2021). Internationalization, Hegemony, and Diversity: In Search of a New Vision for the Global Music Education Community. En A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh y E. Sæther (Eds.), *The Politics of Diversity in Music Education* (pp. 191-202). Springer.
- Kishimoto Pinillos, J. y Sánchez Salazar, C. (2022). La mediación cultural digital en el ámbito educativo: Los programas educativos del MUCEN como un recurso pedagógico en tiempos de pandemia. En *CIMED21 - I Congreso internacional de museos y estrategias digitales* (pp. 389-404). Editorial Universitat Politècnica de València. DOI: 10.4995/CIMED21.2021.12462
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lichtensztajn D. (2018). Toward the live concert: Mediation and mediators in early childhood music education. *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 15(2), 255-270.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2021). La mediación cultural y prácticas educativas en Italia. *EHQUIDAD. Revista Internacional de políticas de bienestar y Trabajo Social*, 16, 209–246. DOI: 10.15257/ehquidad.2021.0020

- Lorenzo, O. (2011). Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 535-546. DOI: 10.30827/dreh.v0i1.7186
- Martínez Usarralde, M. J. (2008). Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal. *Revista de Educación*, 345, 353-376.
- Masadesh, M. A. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(10), 63-68.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmatero, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 41-58.
- Moliner, L., Cabedo, A., Gómez, E. (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96).
- Nethsinghe, R., Joseph, D., Mellizo, J. y Cabedo-Mas, A. (2022). Teaching songs from diverse cultures to pre-service teachers using a “Four Step Flipped” method. *International Journal of Music Education* [online first]. DOI: 10.1177/025576142211110
- Ocaña Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.
- París-Romia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad*, 31(4), 951-968.
- Paşca, E. M. (2012). Teachers with artistic specializations between cultural mediation and intercultural education. *Review of Artistic Education*, 3-4, 135-142.
- Rodas Pacheco, F.D. y Pacheco Salazar, V.G. (2020). Grupos Focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy. *Eufonía: didáctica de la música*, 32, 113-122.
- Rusinek, G. y Arostegui, J.L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of social justice in music education* (pp. 78-90). Oxford University Press.

- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*.
Mc Graw Hill.
- Vaamonde-Sánchez, R., Arriaga-Sanz, C. y Cabedo-Mas, A. (2021). Estrategias para la transformación de conflictos con el tiempo en el aula de música: Un estudio desde la voz de los docentes. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9 (1), 63-72.
DOI: 10.1177/23074841211046715
- Valls, A. y Getino, J. (2016). La visita del compositor en la clase de primaria. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 857-876.
- Zambrano Acosta, E. N. (2020). Interculturalidad y educación musical en Colombia. Apuntes para un proyecto áulico. *Conrado*, 77, 258-266.