

Proyectos musicales en secundaria: una herramienta para facilitar la socialización en adolescentes

Roberto Cremades-Andreu ¹ 

Julio García-Sanz ² 

Resumen

En la sociedad actual, los jóvenes conforman su identidad influenciados por diferentes agentes que marcan su forma de actuar, su desarrollo personal y la interacción social en su grupo de pertenencia. Así, el propósito de este artículo es mostrar cómo la realización de un proyecto musical escolar, en el que los estudiantes tienen una participación activa y son los protagonistas de su propio aprendizaje, puede ser una herramienta que genere un clima de trabajo que favorezca la socialización y el respeto hacia los demás. Para ello, se entrevistaron a los participantes —16 estudiantes de 15 a 17 años, tutora y orientadores— de un proyecto musical llevado a cabo en un instituto de educación secundaria de la ciudad de Madrid, España. Los resultados muestran cómo la participación democrática en la toma de decisiones y el desarrollo del proyecto en grupo fueron factores motivacionales para los estudiantes, quienes además superaron sus conflictos y mejoraron su autoestima, que se incrementó por el valor que le dieron a la calidad de la puesta en escena el día de la presentación final.

Palabras clave: proyecto musical, adolescencia, educación secundaria, identidad, educación humanista, educación democrática



¹ Universidad Complutense de Madrid, España
rcremade@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid, España

Recibido: 30/06/2021
Revisado: 10/08/2021
Aprobado: 20/09/2021
Publicado: 01/01/2022

Para citar este artículo: Cremades-Andreu, R., & García-Sanz, J. (2022). Proyectos musicales en secundaria: una herramienta para facilitar la socialización en adolescentes. *Praxis & Saber*, 13(32), e13058. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13058>

Music projects in secondary school: a tool to improve socialization in adolescents

Abstract

In the present society, young people shape their identity influenced by different agents that determine their way of acting, their personal development, and the social interaction in the group they belong to. In this way, this article aims to show how the implementation of a school music project, in which students have an active participation and are the protagonists of their own learning, can be a tool to create a working environment that favors socialization and respect for others. For this purpose, the participants—16 students between 15 and 17 years old, tutor, and counselors—of a music project carried out in a secondary school in the city of Madrid, Spain, were interviewed. The results show how democratic participation in decision-making and the development as a group of the project were motivational factors for the students, who also overcame their conflicts and improved their self-esteem, which was enhanced because of the value they placed on the quality of the staging on the day of the final performance.

Keywords: musical project, adolescence, secondary education, identity, humanistic education, democratic education

Projetos musicais na escola secundária: uma ferramenta para facilitar a socialização dos adolescentes

Resumo

Na sociedade atual, os jovens formam sua identidade influenciados por diferentes agentes que determinam sua forma de atuar, seu desenvolvimento pessoal e a interação social no grupo ao qual pertencem. Assim, este artigo visa a mostrar como a realização de um projeto musical escolar, no qual os estudantes têm participação ativa e são protagonistas de seu próprio aprendizado, pode ser uma ferramenta geradora de um ambiente de trabalho que favoreça a socialização e o respeito ao próximo. Para este fim, foram entrevistados os participantes — 16 alunos entre 15 e 17 anos de idade, tutor e conselheiros — de um projeto musical realizado numa escola secundária da cidade de Madri, Espanha. Os resultados mostram como a participação democrática na tomada de decisões e o desenvolvimento do projeto em grupo foram fatores motivacionais para os alunos, que também superaram seus conflitos e melhoraram sua autoestima, a qual foi incrementada devido ao valor que deram à qualidade da posta em cena no dia da apresentação final.

Palavras-chave: projeto musical, adolescência, educação secundária, identidade, educação humanística, educação democrática

¹La puesta en práctica de proyectos musicales en el aula de secundaria es una herramienta que facilita el desarrollo de la identidad y la socialización entre los jóvenes adolescentes en una etapa en la que el sentido de pertenencia al grupo marca muchos de sus comportamientos (García & Cremades, 2019; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2018). El aspecto de la conformación identitaria es uno de los más recurrentes y debatidos en el ámbito científico, pues abarca diversas perspectivas que van desde la conformación de la identidad en la adolescencia como herramienta psicosocial (Levine, 2003; Zacarés & Llinares, 2006; Zacarés *et al.*, 2009) hasta su consideración como un proceso dinámico y progresivo (Marcia, 2002) que posibilita la adquisición de los fundamentos para su desarrollo y reformulación en la adultez (Schwartz, 2007; Whitbourne *et al.*, 2002). En este sentido, se puede constatar cómo la complejidad de los procesos de identidad se explica tanto desde modelos psicológicos como psicosociales, con un marcado predominio de los primeros, en los que se encuentran:

- de tipo biológico, que asumen la identidad a partir de la naturaleza biológica del ser humano.
- de tipo psicológico, ligados a la dimensión interna de la persona.
- narrativos, relacionados con la importancia otorgada al lenguaje dentro de la interpretación del ser y de la comunicación.
- fenomenológicos, con una interpretación subjetiva de la propia personalidad y lugar en el mundo.
- sociales, vinculados a los procesos de socialización y las interacciones sociales (Íñiguez, 2001).

Muchos de estos modelos tienen un enfoque multidimensional, en el que se incluye tanto lo social como lo psíquico, es decir, la identidad del yo, la identidad personal y la identidad social o de grupo (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2021; Zacarés & Iborra, 2006). Además, la revisión sobre la teoría de los estados de identidad ha sido constante a partir del siglo XXI (Lichtwarck-Aschoff *et al.*, 2008; Luyckx *et al.*, 2006; Zacarés & Llinares, 2006), los cuales marcan el surgimiento de nuevos paradigmas en torno al estudio de la identidad en la adolescencia por dominios o contextos particulares (Watzlawik & Born, 2007) y a la determinación de los factores personales y contextuales que afectan a la identidad (Bosma & Kunnen, 2001; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

En lo que respecta a los estudios culturales en este tema, la *identidad social* se asocia con la cultura en la que el individuo está inmerso (Giménez, 2004). En este sentido, Molano (2007) se refiere a la identidad como construcción sociocultural dentro de la comunidad, que está ligada a un sentido de pertenencia y al patrimonio cultural (Besalú, 2002). Por su parte, de Moya *et al.* (2014) destacan que la cultura y la música de cada momento expone los sentimientos, las señas de identidad y las aspiraciones de cada generación. Asimismo, y en relación con los medios e ideas que influyen en la cultura joven de la posmodernidad, se han estudiado la

¹ Este trabajo ha sido financiado por el “Programa estatal de I+D+i orientada a Retos de la Sociedad” a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación. Referencia del Proyecto: RTI2018-096532-A-I00

tecnología (Climent, 2006), la globalización y las servidumbres impuestas que problematizan la identidad (Moral & Ovejero, 2004), donde el consumo es el elemento principal en la integración social (Lorenzo *et al.*, 2011). Lahire (2007) hace una crítica en este sentido de los análisis contemporáneos de la llamada *cultura joven*, realizados a partir de sus prácticas diferenciadoras, y de los consumos y prácticas culturales motivados por “circunstancias incitadoras” (p. 30) y prácticas no elegidas pero vinculadas a su red social.

El segundo ámbito de estudio son las implicaciones educativas. Así, la participación en eventos musicales potencia una serie de aspectos que se podrían incluir dentro de un enfoque más humanista de la educación basada en:

- el valor de la empatía.
- la naturaleza participativa, democrática y no autoritaria en el proceso de aprendizaje.
- la valoración de las potencialidades de los estudiantes.
- la importancia de la creatividad.
- la dimensión social y ética.
- el rol otorgado al educador (Niblett, 2017; Patiño, 2012).

Todo ello está articulado en torno a los beneficios de la participación en el desarrollo de actividades artísticas y musicales (Moorefield-Lang, 2010, Pérez, 2013).

A este respecto, cobra un mayor interés el principio fundamental de las estrategias docentes de vanguardia que se caracterizan por hacer que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje a través de la participación en las actividades que realizan, lo que les procura cierto grado de valoración y de aceptación entre iguales (Moreno-Pinado & Velázquez, 2016; Paños, 2017). La disposición del alumnado como centro del proceso de aprendizaje está relacionado con otros elementos del currículo como las competencias docentes, el diseño de las actividades por desarrollar y las funciones de la evaluación para ser coherentes con los objetivos de aprendizaje dirigidos a servir como un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza. Según este modelo, las funciones del docente incluirían varios aspectos:

- como persona y su relación con los estudiantes.
- como experto en un ámbito de conocimientos.
- como facilitador del aprendizaje y del diseño de tareas.
- como motivador, orientador y evaluador.
- como colaborador con sus compañeros en la mejora del currículo, en relación con su capacidad para reflexionar sobre su práctica docente y su apertura a la innovación (Tigelaar *et al.*, 2004).

De este modo, Arias (2015) afirma que los modelos educativos centrados en la persona tratan de promover un cambio positivo fundamentado en incrementar la autoestima y el autoconcepto como un modo de crecimiento personal. Así, el sentimiento de autorrealización actúa como un factor clave para desplegar todo el potencial del individuo. En relación con el

alumnado, es importante atender al estudio de los procesos identitarios en la adolescencia, puesto que presentan una serie de cambios vinculados a la conformación de la personalidad, al descubrimiento del *self*, a la afirmación frente a los otros y a la consecución de un yo estable (Harter, 2012). En esta etapa, es esencial atender a las necesidades sobre la autoestima, la sinceridad y la comprensión, así como a los procesos de socialización (DeNora, 2017; Knifsend & Juvonen, 2014). A este respecto, Tanti *et al.* (2011) añaden que la adolescencia es un producto generado socialmente, ligado de forma estrecha a la existencia de unas características comunes y un sentimiento de pertenencia a un grupo determinado que conforma su identidad. Es decir, es una construcción sociocultural ligada al contexto social y cultural con el que se comparten valores y creencias propias del entorno en el que se convive (Cremades *et al.*, 2015; Mercado & Hernández, 2010). De igual forma, los jóvenes participan en una gran variedad de experiencias musicales en su vida diaria, algunas de ellas relacionadas con el aprendizaje que se procura en la escuela, cuya finalidad es favorecer experiencias musicales que supongan un desarrollo musical en los estudiantes (Cremades-Andreu & Lage, 2018).

Por lo tanto, la utilización de la música en este contexto estaría justificada por la mejora de las capacidades y valores que sirven para:

- descubrir y desarrollar el potencial artístico de sus participantes.
- observar el alcance de las dimensiones afectivas, intelectuales y sociales.
- planificar las actividades a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- participar de forma conjunta en la creación de significados.
- trabajar desde una relación igualitaria en la persecución de un objetivo común.
- crear un contexto empático vinculado a la ética de la confianza, a la escucha y a la comprensión.
- mantener una relación cercana profesor-estudiante.
- valorar el proceso antes que el producto (Green, 2008; Higgins, 2013).

En definitiva, se trata de dar una oportunidad para aprender a convivir y para experimentar nuevos modos de creación artística y musical en la escuela (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015), con un carácter inclusivo y de pertenencia que otorga la posibilidad de expresar las particularidades de grupos específicos (Koopman, 2007).

El proyecto musical como eje dinamizador y socializador en secundaria

Para entender el desarrollo de los proyectos musicales en secundaria, es necesario incluir a la comunidad como parte del contexto en el cual la institución educativa realiza sus funciones, ya que esta última conforma un espacio común con un entidad propia en la que un grupo de personas comparten un sentido de pertenencia (Congdon & Blandy, 2003). En el ámbito educativo, el enfoque comunitario incluye el estrechamiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad, así como un redescubrimiento de la institución educativa que se enriquece con

la diversidad de modelos y de experiencias que surgen desde ella (Todd, 2007). En este sentido, según Parrilla *et al.* (2013), el enfoque comunitario define el rol de la escuela como un espacio que busca superar las desigualdades educativas y sociales, al procurar superar el modelo institucional para otorgar a la comunidad una función más instrumental como refuerzo o recurso escolar.

Desde esta perspectiva, se puede extrapolar la realización de proyectos musicales en la escuela a las iniciativas en las que el arte ocupa un papel fundamental como forma de expresión comunitaria —*community arts*—. Así, la relevancia de la música y del arte en las comunidades de aprendizaje abarcaría dimensiones globales —afectivas, intelectuales y sociales—, lo cual los convierte en un instrumento ideal para la transformación social y educativa (Fernández-Carrión, 2011). Por ello, su finalidad iría más allá de la adquisición de conocimientos en un ámbito disciplinar concreto, para atender de forma transversal a otras competencias que también son necesarias en el crecimiento del individuo. A este respecto, se puede incorporar la idea de que la música puede influir en el entorno y generar un cambio social. Es decir, su propósito principal es el de responder a los problemas y demandas desde la propia sociedad y acompañar a las instituciones formativas (Gustems-Carnicer & Calderón-Garrido, 2016).

Para ello, desde el aula de música en secundaria, es necesario que las actividades se asienten en la cooperación activa con base en la igualdad de oportunidades, es decir, la implicación de todos los participantes en la creación de significados musicales a partir del establecimiento de un objetivo común y un trabajo conjunto, al tomar la responsabilidad del proceso y situarse más allá de jerarquías o distinciones entre sus participantes (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2019), para que, además, sea posible realizar una valoración efectiva de la adquisición de conocimientos musicales, de las preferencias por determinadas tareas o del grado de motivación, entre otras (Ruiz-Ariza *et al.*, 2018).

En este punto, se incorpora un factor importante relacionado con las formas de visibilizar los proyectos musicales. Existen diversos formatos para difundir un proyecto, entre los que se encuentra la organización de espectáculos, de conciertos o de festivales, que sirven para mostrar al público asistente el producto final del trabajo realizado. A este respecto, Duffy (2008) destaca que la asistencia a eventos musicales es un medio de socialización y una herramienta social en la que sus asistentes se relacionan y comparten espacios que los unen a través de la música. En los centros educativos, la asistencia de los compañeros a ver la actuación que sintetiza el desarrollo de un proyecto musical es un proceso con claras implicaciones para los protagonistas del concierto y para los asistentes. Su influencia se pone de manifiesto en las actitudes, las creencias y los valores del público adolescente a partir de su identificación con los músicos —compañeros—, circunstancia que favorece el acercamiento, la empatía y la convivencia entre quienes desarrollan actividades en las que ellos también podrían participar (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020).

En este sentido, la participación en proyectos musicales, conciertos o festivales dentro y fuera de la escuela es un medio para potenciar las relaciones sociales y la identidad musical, cuyas implicaciones educativas se concretan en la aportación de experiencias musicales activas a los estudiantes (Pitts, 2005, 2010). Los efectos sociales incluyen aquí múltiples beneficios como la pertenencia a una comunidad de pares con creencias similares, el incremento de la autoestima

a través de la identificación, el logro de un objetivo desafiante y la satisfacción de trabajar un repertorio musical particular. Los inconvenientes en este proceso vienen expresados a través del cansancio en los ensayos finales, de las presiones para elaborar una agenda de ensayos o de los sentimientos negativos por priorizar esta actividad musical antes que otros compromisos (Pitts, 2007).

Así, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo la organización y la participación en un proyecto musical en educación secundaria generan implicaciones a nivel social entre los participantes? Para responderla, se ha establecido el siguiente objetivo general:

- Examinar las implicaciones sociales de los estudiantes en la organización y participación en el proyecto musical.

Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la percepción de los estudiantes sobre las actividades desarrolladas en el proyecto musical.
- Explicar cuáles son las perspectivas sobre el proyecto que tienen los profesores participantes.

Método

En este trabajo se ha optado por utilizar un diseño de investigación cualitativa en torno a un estudio de caso (Martín & García, 2018), con el que se han estudiado en profundidad las aportaciones de la organización y del desarrollo de un proyecto musical en el aula de secundaria.

Participantes y contexto

Participaron dieciséis estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria —doce hombres y cuatro mujeres— de entre 15 y 17 años de un centro educativo público de la ciudad de Madrid, pertenecientes a un programa de apoyo educativo de dos cursos, destinado al alumnado que necesita refuerzo en diversos ámbitos y una enseñanza más personalizada. Además, eran estudiantes procedentes de entornos socioculturales desfavorecidos, con dificultades de aprendizaje, baja motivación y un nivel socioeconómico bajo. Once eran latinoamericanos —de Colombia, República Dominicana, Ecuador, Bolivia y Perú—; tres, españoles; y dos, marroquíes. Además, también participaron la tutora del grupo y tres docentes que ejercían labores de orientación y apoyo a la docencia.

Con respecto a la muestra, la elección de los participantes se realizó según razones teóricas, en busca de la representatividad del fenómeno analizado y no con criterios estadísticos (Navarro, 2021).

Instrumentos de recolección de datos

Para recabar la información necesaria en el análisis de los datos, se utilizaron el diario de observación (DO) y entrevistas a los grupos de estudiantes (EE), a los tutores (ET) y a algunos

profesores (EP), con el fin de contrastar la información procedente de dichas fuentes a través de:

- la triangulación metodológica, realizada entre los datos de las observaciones, las entrevistas y las actuaciones, para valorar datos y observaciones sobre el mismo fenómeno.
- la triangulación del investigador, relativa a la observación de especialistas relacionados con la investigación —observadores no participantes—.
- la triangulación de datos, al verificar la información sobre el mismo tema, obtenida de distintas fuentes vinculadas a las categorías y temas de análisis.
- la triangulación teórica, con el uso de diversas teorías para una mejor interpretación y comprensión del problema, para responder al objeto de estudio (Aguilar & Barroso, 2015).

Procedimiento

Este estudio se realizó con el consentimiento informado y la colaboración de los estudiantes, de los profesores y del equipo directivo. La recolección de la información se llevó a cabo a lo largo de un curso académico.

Aspectos organizativos y musicales

El proyecto se desarrolló en los meses de octubre, noviembre y diciembre, en diversas fases:

1. elección de proyecto y elaboración del dossier de trabajo.
2. sesiones de formación por parte de un experto en el tema.
3. nombramiento del coordinador artístico, constitución de las comisiones y organización de ensayos y reuniones para la gestión del proceso.
4. ensayos finales y concierto.

Los espacios de trabajo fueron el salón de actos del centro educativo, el aula de música y, eventualmente, otras aulas en las que se trabaja en pequeños grupos para una puesta en común en los ensayos generales. En cuanto a los materiales, estos han estado vinculados a las actuaciones de cada comisión. Así, la comisión de actuaciones se encargó de la gestión del equipo de sonido, micrófonos, instrumentos musicales o circulares para difundir el evento; la de seguridad, de la elaboración de horarios de ensayo; y la de decoración, de la elaboración del presupuesto, de la gestión de las compras para la decoración del salón de actos y de los materiales para el diseño de carteles.

En relación con los aspectos musicales, el programa del evento constó de tres tipos de actividades centradas en las necesidades de la escenificación del proyecto: (a) canto, (b) danza o baile y (c) interpretación instrumental —piano y guitarra—, para la que se utilizaron estilos musicales de origen latino —coreografías de reguetón y una canción de bachata, *Amigo* (Santos, 2014)—, *funky* —coreografía—, *rock & roll* —*Nothing else matters* (Metallica, 1991)—, pop —*La vida entera* (Camila, 2014)—, música tradicional árabe —danza del vientre— y música tradicional china, así como música de bandas sonoras originales interpretadas al piano. Las impresiones y las opiniones de los participantes en el proyecto se analizan en el siguiente

apartado, donde se concretan aquellos aspectos más relevantes durante el desarrollo de este proyecto.

Análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis de contenido en el que se empleó la triangulación de los datos con el propósito de contrastar la información obtenida con los diferentes instrumentos utilizados.

Implicaciones sociales

El planteamiento inicial del proyecto fue trabajar la autoestima y la identidad de los estudiantes a través de un plan común, dadas las necesidades del grupo y tras la puesta en marcha de determinadas dinámicas previas sobre sus defectos y virtudes. Este clima también se vio favorecido por la participación de un experto en gestión de actividades culturales y dinámicas de grupo, quien asesoró a la tutora en la elaboración del dossier del proyecto en el que se detallaba cómo sería la preparación y gestión de un concierto en el centro escolar. En ese instante, se plantearon aspectos como el trabajo colaborativo y la autogestión, la comunicación de las cualidades y defectos de los compañeros y el aprendizaje sobre los problemas surgidos en un proyecto de gestión cultural, lo que puso de manifiesto la disparidad en las ideas iniciales del grupo (ET). De esta manera, se crearon las comisiones de actuación, de seguridad y de decoración, que fueron las encargadas de poner en marcha el proyecto. Su aspecto más relevante fue la capacidad de organización, la cooperación entre comisiones y la posibilidad de trabajar libremente en las clases, lo que puso de manifiesto una mayor cercanía y la convivencia entre los estudiantes (DO). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la unidad del grupo fue un factor de cambio en su convivencia. Así, en la preparación del concierto, las diferentes comisiones trabajaron de un modo coordinado y colaborativo y fue frecuente que el alumnado que había acabado sus tareas ayudara a los de otras comisiones. Esto fue evidente en los ensayos previos a la actuación final o en las labores de decoración del escenario (DO). La tutora y el alumnado hicieron referencia a la mejora del clima de trabajo y las capacidades de trabajo en grupo.

- ET: Vieron que trabajando en grupo y en equipo se pueden conseguir muchas más cosas que trabajando uno individualmente... estando todos unidos se conseguía mucho más, todo, mucho más fácilmente y mucho más rápido.

No obstante, este comportamiento estuvo condicionado desde un principio por la percepción unánime de estos de no ser valorados por su pertenencia al programa de apoyo educativo y por la necesidad de mostrar sus cualidades al resto de profesores y compañeros:

- A5: Había que demostrarle que lo hacemos.
- A6: La gente se reía de nosotros.
- A12: Profe, encima porque es el último año aquí de algunos y queremos irnos dejando huella.
- A8: “Que no vais a hacer nada” y luego llega y hemos hecho la mejor obra del año. ¡Plas!
(EE)

Este aspecto estuvo presente en todo el proceso y, en especial, en su percepción sobre lo ocurrido el día del concierto:

- A10: Al final de las actuaciones nos subimos todos los que hicimos. Nos lo agradecieron.
- A7: Los profesores y todos los alumnos —todos hablan eufóricos—.
- A11: La tutora nos dio un diploma.
- A8: Por ejemplo, cuando te volvías, un profesor te decía: “¡qué bien lo hacéis! ¡Enhorabuena!”, y así... Me lo dijo. Me paró y me dijo: “¡qué bien! ¡qué bien lo hacéis! ¡Enhorabuena!” (EE).

Percepciones de los estudiantes

Como se ha señalado en el apartado anterior, los estudiantes manifestaban una percepción negativa de sí mismos al definirse como “un grupo de fracasados”, argumento que citaban en las entrevistas constantemente. En este sentido, la idea de participar en un proyecto musical supuso un reto grupal que estuvo siempre presente y que logró accionar un mecanismo para que el alumnado mejorase su autopercepción, al mismo tiempo que generó una dinámica intensa de trabajo que culminó en una actuación muy emotiva y de gran fuerza (ET). Las percepciones de los participantes, una vez finalizado el proyecto, fueron totalmente diferentes a las del inicio. Así, coincidieron en su mayoría en una alta valoración de los aspectos grupales desarrollados durante el proceso de la preparación y de la presentación del concierto. Incluso cuando se les preguntó por la mejora de sus capacidades o cambios a nivel individual, hablaron del desarrollo del trabajo en equipo, de la unidad del grupo y de la capacidad para llevar a la práctica un reto en equipo. También indicaron la necesidad de mejorar aspectos sociales e identitarios dentro del grupo (EE).

La percepción de los participantes como grupo de pertenencia durante el proyecto fue la cualidad que más destacó en las observaciones y entrevistas. Esta se había formado en el programa educativo que compartían todos, un programa destinado a alumnos con problemas educativos que tenía características diferenciadoras —un número reducido de alumnos, pocos profesores y flexibilidad en los programas y actividades, que incluían proyectos como el estudiado— y un mismo perfil educativo, social y de intereses académicos y profesionales (EE; Departamento de Orientación [DepOr]). A lo largo del estudio, este sentimiento de unidad se consolidó, lo cual hizo caer en cuenta a los participantes sobre la importancia de la empatía y de los vínculos comprensivos entre los participantes.

- A11: Es que para mí no es una clase, es una familia —algunos aplauden—.
- A5: Como si fuéramos hermanos.
- Tutora: Se protegen entre ellos.
- A1: Es porque todos somos amigos casi.
- A10: Es como un cortafuego. “Los mejores años”, estaba pensando (ET; EE).

Perspectivas del profesorado

Al preguntarles por las capacidades desarrolladas por el alumnado, las descripciones de los profesores participantes son complejas y comprensivas, pues incluyen aspectos como la energía, la intensidad, la seriedad, la ilusión, la implicación, la exigencia y el altruismo de los participantes. Estas descripciones y las de los profesores del DepOr contrastaron con las de otros docentes externos al proyecto, pues hacían referencia a las cualidades positivas de todos, incluían las cualidades ocultas, las causas y circunstancias del comportamiento y se alejaban de la visión escéptica predominante, relacionada exclusivamente con el rendimiento académico, la voluntad o el esfuerzo del grupo en cuestión (EP). Igualmente, destacaron el logro del trabajo en equipo, la unidad del grupo y la creencia en el cambio del alumnado (EP). En este sentido, surgieron algunas cuestiones relativas a la percepción de los profesores no participantes en este proyecto, concretamente: (1) la escasa valoración de sus cualidades y actuaciones en este proyecto y (2) la falta de información a los profesores del centro —más allá de los organizadores, el DepOr y la Jefatura de Estudios— y la necesidad de colaboración entre los organizadores y los docentes. Estos aspectos cuestionaban la autonomía de cada departamento en la realización de proyectos, la importancia de superar un marco educativo basado exclusivamente en la clase magistral, la implicación de todos los trabajadores del centro en los proyectos, la previsión de normas y tareas establecidas con antelación y la concesión de responsabilidades a los estudiantes.

- Entrevista a la profesora de Pedagogía Terapéutica: Yo creo que tiene que haber una organización e implicación de todos los profesionales del centro... No les damos responsabilidades, porque tenemos miedo de que no sientan el espacio como propio. Si ellos sienten el espacio como propio y lo van a respetar, nosotros confiamos en ellos. Entonces, es muy importante que sientan que el espacio es de ellos y lo tienen que respetar, cuidar, como si fuera de su misma casa.

Sin embargo, quien ha tenido un papel más importante, reflejado tanto en las EA como en el DO, es la tutora que llevó a la práctica el proyecto. Sus principales aportaciones recuerdan las cualidades de la educación humanista y los enfoques educativos centrados en la persona, concretamente:

- el valor otorgado a la empatía.
- el aprendizaje participativo, democrático y no autoritario.
- la valoración de las potencialidades.
- la importancia de la creatividad.
- las capacidades de liderazgo de la docente.
- el enfoque centrado en la persona.

La propia docente destacó la empatía como la cualidad más valiosa —expresada a través de la paciencia, la escucha y la atención de cada estudiante— junto con la comunicación empática, fomentada a través de los proyectos musicales y artísticos (ET).

Respecto al aprendizaje colaborativo y democrático, este estuvo guiado por la voluntad de la tutora de fomentar la autonomía, de aprender de las dificultades como en la vida real y de

confiar en la gestión de los escolares al otorgarles nuevas responsabilidades:

- ET: Yo prefería no intervenir, porque lo interesante para mí también es que sean independientes y autónomos, y que ellos aprendan. Yo intervenía cuando veía que tenían algún problema y se agobiaban... así ellos eran conscientes de cómo es la vida real, de lo difícil que es.

Por su parte, el liderazgo de la profesora se puso de manifiesto tanto en su mediación en las dificultades que amenazaron el proyecto como en su intervención ante el secretario para contar con un presupuesto suficiente para llevar a cabo el concierto (DO). Otros aspectos significativos fueron la importancia otorgada a las actividades creativas y sus diálogos con el alumnado, con descripciones comprensivas, ilustración de los motivos de sus acciones y de las potencialidades que tenían, que se asemejaban a un estilo educativo centrado en la persona. Esta docente afirmó su satisfacción con el proyecto, pues logró que los alumnos interiorizaran que tienen cualidades, así como la importancia del trabajo en equipo (ET).

Conclusiones

En relación con la pregunta de investigación y el objetivo general de este estudio centrado en las implicaciones sociales para los participantes en el proyecto, hay que señalar que la gestión de un concierto musical consiguió motivar y otorgar autonomía al alumnado, así como generar un sentimiento de pertenencia al grupo y el reconocimiento de la comunidad educativa tras superar un objetivo desafiante como lo ha sido el ofrecer dicho concierto a todo el centro (Pitts, 2007). Además, se ha mostrado como una herramienta eficaz para la transformación social y educativa, en tanto que se han desarrollado:

- capacidades globales no vinculadas a un ámbito disciplinar concreto y necesarias para el crecimiento personal (Fernández-Carrión, 2011).
- significados musicales a partir de un objetivo común, con un trabajo que va más allá de jerarquías (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2019).
- la idea del proyecto musical como medio para el cambio social y la superación de las desigualdades, al lograr la valorización de un grupo de estudiantes previamente desfavorecido (Gustems-Carnicer & Calderón-Garrido, 2016; Parrilla *et al.*, 2013).

Respecto a los objetivos específicos y en relación con las percepciones de los participantes, sus argumentos principales coinciden con la visión de los profesores participantes y las recabadas en el DO, que están referidos, casi en exclusiva, al ámbito de la identidad grupal, concretamente a la importancia del trabajo en equipo y de la unidad del grupo. Así, estos estudiantes han pasado de describirse como una clase desvalorizada a constituir un grupo unido, lo cual ha mejorado su autoestima, su motivación y su identidad grupal, en los que se ha puesto de manifiesto que los procesos de socialización han sido un factor decisivo de cambio (Smetana *et al.*, 2015; Zacarés *et al.*, 2009). En cuanto a este aspecto, conviene destacar diversos factores que han favorecido la percepción de unidad y la realización del proyecto musical, como el carácter democrático y cooperativo gestionado por los propios estudiantes mediante comisiones de trabajo que han organizado las tareas de cada grupo y la asunción del proyecto

como un reto grupal. Además, los escolares se han referido continuamente a la demanda de empatía a los profesores ajenos al proyecto, por la escasa valoración de sus cualidades y la trascendencia que dicho aspecto ha tenido en su falta de motivación.

En lo que respecta al segundo objetivo, los profesores participantes —tutora y profesores del DepOr— afirman que la escasez de proyectos musicales de este tipo en la escuela imposibilitarían a los escolares la reflexión sobre su comportamiento y sus cualidades. Junto con esto, señalan que la orientación prioritaria de los participantes se delimita en el grupo, circunstancia propia de la motivación de pertenencia (Diener *et al.*, 2018), y en la necesidad de integración social (Ryan & Deci, 2017). Este aspecto ha sido potenciado por el trabajo de la tutora, cercano a los preceptos de la educación humanista, lo que permitió desarrollar la identidad grupal y finalizar el reto planteado satisfactoriamente. Más allá de esto, la mayor parte de las referencias y estrategias de la tutora han estado vinculadas (1) al incremento de la autoestima de los alumnos, referida a la necesidad de valorar las propias virtudes, y (2) a la autonomía para realizar proyectos, ligada al sentido crítico y a la capacidad de expresión, necesarios en la vida adulta. Además, las percepciones y estrategias desarrolladas por la tutora permitieron desarrollar un modelo innovador, que promueve estrategias y valores atribuidos, como se señalaba anteriormente, a la educación humanista (Niblett, 2017; Sánchez, 2015; White, 2015) y al modelo de enseñanza centrada en la persona (Cornelius-White *et al.*, 2013; Neumann, 2013).

Por último, el planteamiento de este proyecto cuestionó las tradiciones del centro y puso de manifiesto dos concepciones educativas diferentes relativas al valor de los proyectos musicales y su gestión. Las propuestas de los profesores participantes fueron la mejora en la previsión de las acciones —normas, tareas y calendario—, la información y comunicación del proyecto, la implicación de profesores y tutores como mediadores y la atribución de nuevas responsabilidades a los participantes. Estas cuestiones, junto a la incorporación del conflicto como medio de aprendizaje y de cambio educativo y a la necesidad de superar el marco de la clase magistral mediante proyectos colaborativos (Kuhar & Sablijic, 2016), son propuestas de mejora en nuevos estudios sobre este tema.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Arias, W. (2015). Carl R. Rogers y la terapia centrada en el cliente. *Avances en Psicología*, 23(2), 141-148. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/W.Arias.pdf
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis Educación.
- Bosma, H., & Kunnen, E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Cabedo-Mas, A., & 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. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1555>

- Camila. (2014). *Elypse* [Álbum]. Columbia Records.
- Climont, V. (2006). Sociedad del riesgo: producción y sostenibilidad. *Papers*, 82, 121-140. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2052>
- Congdon, K., & Blandy, D. (2003). Community arts. En K. Christensen, & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world. Vol. 1* (pp. 243-245). Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412952583.n95>
- Cornelius-White, J., Motschnig-Pitrik R., & Lux, M. (2013). *Interdisciplinary handbook of the person-centered approach research and theory*. Springer.
- Cremades, R., Lorenzo, O., & Turcu, I. (2015). Raï music as a generator of cultural identity among young magrebies. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 46(1), 175-184.
- Cremades-Andreu, R., & Lage, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Revista Publicaciones*, 48(2), 319-336. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>
- DeNora, T. (2017). Music-ecology and everyday action: creating, changing, and contesting identities. En R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 46-62). Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behavior*, 2, 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Duffy, M. (2008). Possibilities: The role of music and emotion in the social dynamics of a music festival. En V. Gekas, N. Mastorakis, & E. Stamatiou (Eds.), *New aspects of cultural heritage and tourism* (pp. 101-106). WSEAS Press.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653720>
- García, J., & Cremades, R. (2019). Identidad cultural y *awareness* en estudiantes de secundaria a través de una representación teatral. En E. Soriano, & V. Caballero (Coords.), *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 43-49). Editorial Universidad de Almería.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99. <https://doi.org/10.2307/3541444>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Gustems-Carnicer, J., & Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/12748>
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires revision*. University of Denver.
- Higgins, L. (2013). Música comunitaria: facilitadores, participantes y amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1(1), 53-59. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p053-059>
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Catarata.
- Knifsend, C., & Juvonen J. (2014). Social identity complexity, cross-ethnic friendships, and intergroup

- attitudes in urban middle schools. *Child Development*, 85(2), 709-721. <https://doi.org/10.1111/cdev.12157>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Kuhar, K., & Sabljic, J. (2016). The work and role of extracurricular clubs in fostering student creativity. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 93-104. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1319>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2018). Pintando sonidos a través de la improvisación colectiva en educación secundaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 15, 61-82. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55090>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2021). Group Identity in a Secondary School Classroom Constructed through Musical Creation. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 35-61. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i1.3824>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585002.pdf>
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303_01
- Lichtwarck-Aschoff, A., Geert van, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28(3), 370-400. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.04.001>
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2011). Mass media influence on the musical preferences of Spanish adolescents: A sociological analysis. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 42(1), 125-144. <https://www.jstor.org/stable/41228645>
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>
- Marcia, J. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7-28. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02
- Martín, D., & García, M. (2018). Transformación del modelo educativo en el aprendizaje y desarrollo competencial. Estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 103-119. <https://doi.org/10.1016/j.borped.2018.04.001>

- org/10.13042/ Bordon.2018.60992
- Mercado, A., & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352010000200010
- Metallica. (1991). *Metallica* [Álbum]. Elektra.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, 7(7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Moorefield-Lang, H. (2010). Arts voices: Middle school students and the relationships of the arts to their motivation and self-efficacy. *The Qualitative Report*, 15(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875244>
- Moral, M., & Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1310312>
- Moreno-Pinado, W., & Velázquez, M. (2016). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Moya de, M., Hernández, J., Hernández, J., & Cozár, R. (2014). Usos y actitudes musicales de los jóvenes a través de las TIC. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 97, 42-53.
- Navarro, E. (2021). Diseños de investigación educativa. En J. Fuentes, & R. Cremades (Coords.), *Cómo escribir un trabajo de fin de máster* (pp. 69-99). Síntesis.
- Neumann, J. (2013). Developing a new framework for conceptualizing “student-centered learning”. *The Educational Forum*, 77(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.761313>
- Niblett, B. (2017). Faciliter l'enseignement humaniste. *Faire la Différence... de la Recherche à la Pratique*, 66, 1-4. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_Facilitating_Activist_Educationfr.pdf
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/282>
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23-41. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2012.136.31761>
- Pérez, S. (2013). Evaluación de un taller de intervención socioeducativa: el ritmo musical en la formación de la identidad de jóvenes reclusos. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 483. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.159271>
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation: Case studies of music identity and belonging*. Routledge.
- Pitts, S. (2007). Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/14613800601127627>
- Pitts, S. (2010). Musical education as a social act: Learning from and within musical communities. En

- J. Ballantyne, & B. Bartleet (Eds.), *Navigating music and sound education* (pp. 115-128). Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M., & Martínez-López, E. (2018). Expresión corporal y aprendizaje de la música en educación secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la música. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 547-561. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631>
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la educación humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, 17, 7-22. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>
- Santos, R. (2014). *Formula*, vol. 2 [Álbum]. Sony Music Latin.
- Schwartz, S. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity*, 7(1), 27-49. <https://doi.org/10.1080/15283480701319583>
- Smetana, J., Robinson, J., & Rote, W. (2015). Socialization in adolescence. En J. Grusec, & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 60-84). The Guilford Press.
- Tanti, C., Stukas, A., Halloran, M., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555-567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I., & Vleuten van der, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Todd, L. (2007). *Partnerships for inclusive education: a critical approach to collaborative working*. Routledge.
- Watzlawik, M., & Born, A. (Eds.). (2007). *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods*. University Press of America.
- Whitbourne, S., Sneed, J., & Skultety, K. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 29-45. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_03
- White, J. (2015). Humanism and education. En A. Copson, & A. Grayling (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of humanism* (pp. 234-254). Wiley Blackwell.
- Zacaré, J., & Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), 31-46. <https://doi.org/10.1174/113564006777115411>
- Zacaré, J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99509d4c-d584-446e-a35b-a7b5df35172f/re34106-pdf.pdf>
- Zacaré, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>